

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 5 (78)

31 октября 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; Филологические науки

Подписано в печать 19.10.2019
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 71,75.
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

№ 5 (78)

31 October 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, Philological Sciences

Passed for printing on 19.10.2019

Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 71,75.

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. Milanov* – PhD (Medicine), Professor (Novi Sad, Serbia)
- S.B. Nurzulaev* – Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Tomsk, Russia)
- Yu.V. Sorokopud* – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, (Moscow, Russia)
- I.B. Gorbunova* – Doctor of Sciences, Professor (St. Petersburg, Russia)

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

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

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А	Г	Зербалиева Н.Ф. 455	Лунова Е.В. 439	Пономаренко О.П. 113	Токмазов Г.В. 92
Абдина Р.П. 175	Гаджиева П.А. 120, 122	Зорина О.В. 159	Лю Сюецюань 393	Попова Р.И. 104	Токпаева Л.С. 383
Абдулаева Р.Н. 547	Гаджиева П.Д. 118	Зув В.М. 331	Лютюкова М.Н. 92	Пулаки П. 493	Толстикова О.Н. 154
Абрамкина С.Г. 233	Гаирбеков М.М. 209	И	М	Р	Томилиец Д.А. 227
Абрамова Г.С. 198	Гарипов М.А. 49	Иванова А.В. 139	Магомедов Д.М. 395	Рабданова С.М. 482	Томилини А.Н. 144
Абысова С.В. 457	Гарцик В.В. 179	Иванова Г.А. 100	Магомедов М.И. 395	Раджабова Р.В. 118, 120, 122	Толчий И.В. 96
Авдонина Л.Н. 471	Гладкова Л.Н. 61	Иванова М.М. 247	Магомедов З.А. 216	Радомская О.И. 137	У
Агаргимова В.К. 65	Глебов В.В. 557	Ивин П.С. 439	Магдильова Р.А. 475	Разуваев Д.С. 220	Уржа А.В. 428
Алдакимова О.В. 70	Глебов В.В. 558, 559, 560	Ивыгина А.А. 416	Магомеддиброва З.А. 285	Райхельгауз Л.Б. 42	Уружбекова М.М. 407
Алданова М.Г. 475	561, 562	Избасарова Ж.Ж. 59	Магомедов М.Г. 125, 288	Расчетина С.А. 194	Ускова А.И. 421
Александров А.П. 161	Голикова Н.Л. 38	Илларионов В.В. 502	Магомедов Р.В. 125	Рачковская Н.А. 23	Ф
Алексеева Н.Н. 502	Гончарова А.Е. 104	Илларионова Т.В. 502	Магомедова С.А. 288	Ризаева Н.А. 45	Федоров А.И. 562
Алехин И.А. 214	Гончарова В.А. 198	Иова О.А. 65	Магомедова Х.М. 455	Родина О.Н. 47	Федулов Б.А. 331
Алиева А.Р. 276	Горбунова И.Б. 302, 308, 317,	Исаев М.И. 32	Маевский С.С. 397, 411	Розин А.А. 83	Феталиева Л.П. 298, 355
Алиева С.А. 400	325	Исаева А.С. 455	Макарова О.С. 414	Россошик С.Л. 38	Филимонок Л.А. 81, 227
Алижанова Х.А. 115	Гордеева М.М. 537	Исламов Р.Р. 124	Макеева В.С. 357	Рупышева Л.Э. 496, 522	Фирсов К.Н. 196
Алипханова Ф.Н. 32	Гордеева Т.А. 471	К	Мальцева О.С. 290	Рыбина О.Е. 250	Фишман Б.Е. 253
Андреев А.Н. 516	Градова Г.Н. 154	Казимова Э.А. 407, 486	Мальцевская М.Л. 13	Рыжков А.А. 222	Х
Андреева Е.Ю. 381	Гуров В.Н. 124	Какваева С.Б. 365, 368	Мамедли А.А. 484	Рылеева А.С. 157	Хабарова К.В. 107
Андросова Т.Л. 530	Гуров Д.В. 124	Калачева Т.Н. 15	Масный В.В. 300	С	Хайруллина Р.Х. 383, 386
Аникина Е.В. 559	Гусев А.Ю. 181	Калашникова С.Б. 18	Матвеева Е.Е. 528	Саая О. 446	Халидова Р.Ш. 423
Антонова М.С. 514	Гусейнова Т.С. 539	Камалова А.Т. 378	Медведицкова Л.В. 218	Савельева И.В. 170	Халимбекова А.М. 125
Антонова Н.Н. 5	Гэ Х. 182	Каменная Е.Ш. 519	Митрохин Е.А. 132, 135	Сайгушев Н.Я. 49	Хидирова Э.С. 499
Антуфьева М.П. 164	Гэ Цзин. 363	Карамчаков А.Н. 13	Михуткина Н.В. 317	Саматова Д.А. 455	Хилько А.А. 81
Ардабацкая И.А. 7	Д	Кара-Сал Н.С. 346	Морозов С.А. 308	Саматова Л.Х. 416	Хомутникова Е.А. 157, 439
Атласова М.А. 361	Давыдов Д.А. 74	Кардумян М.С. 414	Мутаева С.И. 478	Самсонова Е.А. 132, 135	Хэ Ли. 551
Афов А.Х. 72	Давыдова М.А. 74	Карелова Ю.Г. 72	Н	Самурханова А.А. 288	Ц
Б	Дамдаева А.С. 87	Карнакова И.А. 203	Назарова Ю.Н. 36	Свистунова Н.И. 419	Цзоу Ц. 431
Бадарч Б. 446	Даначева М.Н. 560	Касиманова Л.А. 231	Назынчап Т.Х. 460	Семенкова С.Н. 51	Ч
Базаева Ф.У. 209, 211	Дарбасова Л.А. 139	Касымбекова А.А. 372	Наумчик О.С. 488	Семенова В.И. 522	Черемисина М.И. 56
Башкова Л.Р. 471	Дашкин В.М. 257	Катюкова Т.В. 281	Никатуева З.Ш. 480	Сенюкова О.В. 107	Чечик И.В. 147, 262
Баянкин О.В. 90	Дедина М.С. 437	Кивелев Д.П. 439	Николенко В.Н. 45	Синьютин М. 409	Чжан Чуньмяо 453
Белокурова В.В. 344	Дедова О.В. 506	Киреева Е.В. 450	Никulina Л.П. 102	Скитская Л.В. 65	Чутчева А.В. 294
Бергер О.В. 351	Дерешев Р.В. 264	Кириченко Н.С. 283	Новоселов И.А. 335	Скрябина А.Г. 139	Ш
Биджиева С.Р. 553	Джамалова М.К. 526	Клинг В.И. 142	Нуртуган Д. 509	Скурская Н.В. 207	Шарикова С.Г. 296
Бисун Ч. 177	Джегистаева Л.И. 214	Клыкова Л.А. 511	О	Смирнов А.А. 331	Шаталова Л.С. 444
Бовзнь И. 186	Дибиров И.А. 395	Князев С.А. 90	Оборочан Т.П. 144	Со Цян 386	Шаталова Н.С. 444
Богатырева А.Х.-М. 403	Дигтяр О.Ю. 342	Кобозева И.С. 111	Ованесян Л.Г. 511	Сокольская М.А. 157	Шаухалова Р.А. 348
Боква О.А. 236, 240, 243	Дмитриева Н.Ю. 561	Кожурова А.А. 21	Овезова У.А. 292	Сорокопуд Ю.В. 225	Шахбанова З.И. 482
Болотская А.А. 45	Дмитриева О.Н. 502	Комарова Е.В. 389	Овсянникова О.А. 26	Софронова В.В. 102	Шаяхметов В.А. 434
Болтыков О.В. 332	Донгак А. 446	Коняшкин А.М. 504	Овтов В.А. 30	Сошников Е.А. 558	Швалева Т.А. 150
Большакова Н.В. 107	Доненко Н.Н. 201, 203	Корнаушенко А.В. 90	Оганесян М.В. 45	Солян А.М. 549	Шебуняева Е.В. 154
Бондарева Г.А. 353	Доржу Н.С. 460	Кривых С.В. 189	Олейникова С.В. 376	Спирин И.С. 53	Шепель С.М. 189
Борисевич М.М. 225	Доссэ Т.Г. 259	Крыжановская О.О. 132	Омарова С.В. 526	Станкевич П.В. 104	Шергина Т.А. 21
Боякова Е.В. 137	Дудаев Г.С.-Х. 34	Кудряшова В.А. 45	Ондар М.В. 473	Страмной А.В. 466, 468	Широкова Е.А. 357
Брызгалова О.Н. 439	Дудина Г.О. 262	Кузин А.С. 267	Орлова Е.В. 253	Стрелкова А.Е. 331	Широкова Ю.А. 74
Бугаева А.П. 109	Дудковская Е.Е. 184	Куксов А.Ю. 339	Орлова М.А. 205	Стрельцова Е.Ю. 129	Щ
Булах К.В. 278	Е	Куртвалова В.М. 23	Осипов Д.В. 357	Суанов С.В. 72	Щебельская Э.Г. 425
Буркина И.В. 278	Егорова Д.С. 129	Л	П	Суворова И.Ю. 557	Щенникова М.Ю. 151
Бурляева В.А. 278	Ельдепов В.Я. 264	Лабунина М.В. 250	Павленко В.Г. 414	Султанова С.М. 383	Щербак Ю.И. 65
Буццева Е.Т. 278	Еманова С.В. 157	Лаврищева М.С. 294, 544	Панькина С.И. 92	Сунь Юйно 441	Э
Буховцева О.В. 253	Еньшина Н.А. 233	Лайпанов А.И. 38	Патачакова С.С. 175	Сургутскова Г.А. 85	Эльсиева М.С. 127
В	Ж	Лалин В.С. 264	Петрова Н.П. 78, 353	Сурдина Е.В. 142	Эсеккуев К.В. 229
Ваганова О.И. 166, 167	Жукова Т.А. 10	Левина О.М. 269	Петрусевич А.А. 40	Т	Ю
Вагнер М.-Н. Л. 292	З	Леонтьев А.В. 214	Пискунова Е.В. 191	Танова О.М. 346	Юдин Д.С. 135
Васильева Т.Н. 361, 534	Завёрткина Е.Г. 259	Ли Ян. 506	Пищок И.Л. 253	Танцур Т.А. 173	Я
Веденеева О.А. 49	Загрядская Н.А. 405	Литвинова Н.А. 562	Плотников К.Ю. 302	Тань Чжэньчжэнь 531	Ягафарова Х.Н. 519
Верещагина Е.А. 10	Зайналова Д.А. 478	Литвинова Н.Ю. 272, 274	Плотникова Е.Г. 257	Тарахов С.И. 236, 240, 243	Янь Куань 541
Витвинчук В.В. 544	Зайнуллаева М.А. 68	Логинова Н.Н. 335	Покоякова К.А. 380	Теплова Н.В. 111	Ярчев Н.У. 348
Воробьев В.В. 386	Заир-Бек Е.С. 191	Логинова Н.С. 113	Поликарпов И.А. 530	Теплухин Е.И. 132, 135	
Воропаева М.И. 74		Лулудова Е.М. 463, 490	Поликарпова О.Н. 530	Тетакаева Л.М. 547	

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

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

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

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00001

Antonova N.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia), E-mail: n73@mail.ru

THE EXPERIENCE OF ORGANIZING THE PRACTICUM FOR FUTURE TEACHERS, WHICH INCLUDES OBTAINING PRIMARY ABILITIES AND SKILLS OF THE PROFESSION AND THE PROFICIENCY IN THE FIELD OF RESEARCH AND DEVELOPMENT. The article reviews the experience of organizing the new type of practicum. The main objective is to provide future teachers with primary professional skills, including the ability to work in the field of research and development. The necessity of continuity of practice and the introduction of new types of practicums are discussed. The tasks performed by students of the Moscow City University in the process of the practicum are described and the list of reporting documentation is presented. Students' reflective reports are examined, and conclusions based on the results of the practicum are made. The object of the article is situated in the concernment of potential leaders of such type of practicum in terms of concretization of tasks and organization of students' work in relevant organizations.

Key words: practicum, practice of primary professional skills, including abilities in field of research and development, relevant organizations, federal state educational standard.

Н.Н. Антонова, канд. пед. наук, доц., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: n73@mail.ru

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПЕРВИЧНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ, В ТОМ ЧИСЛЕ И В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье раскрывается опыт организации нового вида учебной практики по формированию первичных профессиональных умений и навыков, в том числе и в научно-исследовательской деятельности. Обосновывается необходимость непрерывности практики и введения новых её видов; описываются задания, выполняемые студентами Московского городского педагогического университета в процессе прохождения данного вида практики; приводится список отчетной документации; анализируются рефлексивные отчеты студентов и формулируются выводы по итогам проведенной работы. Представленный материал будет интересен руководителям подобного вида практики в аспекте конкретизации заданий и организации работы студентов в профильных организациях.

Ключевые слова: учебная практика, практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе умений и навыков научно-исследовательской деятельности, профильная организация, федеральный государственный образовательный стандарт.

В последние годы в связи с введением новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования в Российской Федерации актуализируется проблема практикоориентированности обучения в вузах и, соответственно, в учебный процесс внедряются новые виды учебных практик. Особую важность это приобретает в педагогических вузах, где ранее студенты выходили на практику в образовательные организации только во второй половине обучения, занимаясь первые года в стенах своего вуза как бы теоретически, «бездетно». Не только новые образовательные стандарты, но и профессиональный стандарт, содержащий трудовые функции педагога, определяют как компетентностный подход, так и трудовые действия, формирование которых возможно только в условиях непрерывной учебной практики.

За два-три года «отрыва» от школы студенты часто теряли с ней связь, начинали испытывать страх перед взаимодействием с детьми, учителями и администрацией образовательных организаций, что вызывало определенные проблемы с адаптацией в начале практики на старших курсах. Идея её «непрерывности», согласно которой будущие учителя и воспитатели с самого начала процесса обучения в педагогическом вузе выходят в соответствующие образовательные организации, давно высказывалась различными представителями педагогического сообщества (Грохольская О.Д. [1], Куликова Л.М. [2], Ледовских И.А. [3], Никандров Н.Д. [1], Щербакоева Е.В. [4] и др.).

К настоящему моменту появились и успешно проводятся следующие виды практик: социокультурная, психолого-педагогическая, летняя и др. её виды. Хо-

телось бы подробно остановиться на практике по формированию первичных профессиональных умений и навыков, в том числе в научно-исследовательской деятельности, которая появилась в учебном плане бакалавриата одной из последних.

Данный вид практики стал внедряться в ряде институтов Московского городского педагогического университета в 2018 – 2019 учебном году для бакалавров, обучающихся по направлениям 44.03.01 – Педагогическое образование и 44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Указанная практика входит в модуль «Психолого-педагогические основы профессиональной деятельности», который заканчивается экзаменом в виде кейс-заданий [5].

Её продолжительность составляет два учебных семестра на втором курсе бакалавриата (3-й и 4-й учебные семестры), при этом первый семестр практики заканчивается зачетом, а второй – дифференцированным зачетом. Форма её прохождения – рассредоточенная: студенты выполняют задания в течение всего периода обучения на втором курсе, распределяя время для их выполнения самостоятельно, но в соответствии с утвержденным графиком посещения профильных организаций и консультаций с руководителями практики.

Содержание учебной практики соответствует ФГОС ВО по указанным выше профилям подготовки и определяется положением о практике, рабочей программой, фондом оценочных средств, методическими рекомендациями по прохождению практики и технологическими картами, в которых указаны как обязательные,

так и дополнительные задания, которые должны выполнять студенты в ходе практики, а также баллы, получаемые за их выполнение.

В качестве цели и задач данной учебной практики разработчики рабочей программы указали следующее. Цель: создать условия для получения студентами первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности. Задачи: изучить образовательные программы основного и дополнительного образования, реализуемые на базе практики, приобрести опыт участия в разработке образовательной программы дополнительного образования, провести коллективное творческое мероприятие, осуществить руководство проектной (исследовательской) деятельностью обучающихся.

В процессе данной практики у студентов должны формироваться следующие общепрофессиональные и профессиональные компетенции:

ОПК-5. Владение основами профессиональной этики и речевой культуры.

ОПК-6. Готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся.

ПК-1. Готовность реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов.

ПК-2. Способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики.

ПК-3. Способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности [6].

Практика проводится в профильных организациях г. Москвы на основе долгосрочных договоров, заключенных университетом с образовательными организациями. В редких случаях студентам заочного отделения разрешается заключить отдельный краткосрочный договор между университетом и образовательной организацией, в которой они работают. Среди профильных организаций, в которых проходят практику студенты, находятся школы, входящие в Топ-300 лучших школ г. Москвы (например, Измайловская школа № 1508), а также авторские школы (например, школа самоопределения № 734 им. А.Н. Тубельского).

Основным отчетным документом, подготавливаемым студентами-практикантами, является Дневник практики, на основе которого ими пишутся отчеты. Также на каждого студента профильная организация готовит отзыв с указанием того, что сделано студентом, какие он проявил качества в ходе практики и какую отметку руководитель от профильной организации предлагает поставить, исходя из качества его работы.

В течение первого семестра учебной практики студенты должны выполнить пять обязательных заданий, изучив и проанализировав нормативные документы, регулирующие деятельность профильной образовательной организации, а также официальный сайт школы.

Первым обязательным заданием является подготовка экспертного заключения по образовательной программе дополнительного образования. В экспертном заключении необходимо указать, соответствует ли вся программа и план внеурочной деятельности требованиям Федерального государственного образовательного стандарта. Кроме того, указываются направления внеурочной деятельности, названия программ дополнительного образования (в случае, если их количество превышает несколько десятков, то требуется перечислить пять программ по каждому направлению), виды внеурочной деятельности, использование сетевой формы организации образовательных программ дополнительного образования и дистанционных образовательных технологий. По итогам экспертного заключения необходимо сформулировать общий вывод.

Анализируя выполнение данного задания, можно сказать, что в целом студенты справились с ним хорошо. Однако у некоторых возникали трудности в понимании такой категории, как «форма», которая была спутана с категориями «метод» и «прием».

Вторым обязательным заданием была подготовка эссе, где студентам предлагалось поразмышлять над одной из тем, например: «Владение культурой исследовательской деятельности обучающихся: удел немногих или обязательный атрибут всех учащихся?», «Учиться учиться: тавтология или требование времени?», «Популярность во многих странах современной концепции «Обучение в течение всей жизни» убеждает меня, что...» и др. Студенты также могли самостоятельно сформулировать тему эссе, предварительно согласовав ее с руководителем практики. К данному заданию прилагались методические рекомендации, в которых содержались не только советы по написанию эссе, но и требования, включая оригинальность, во избежание скачивания чужих эссе из интернета. Как оказалось, именно требование к оригинальности (не менее 70% для зачета и не менее 90% для максимального балла) явилось для студентов самым сложным, часть обучающихся с первого раза не смогла преодолеть необходимый барьер при проверке эссе в системе антиплагиат (Антиплагиат.Вуз).

Третьим заданием практики являлась подготовка аналитической записки по результатам изучения пояснительных записок к программам дополнительного образования. Практикантам необходимо было найти на сайте профильной организации программы дополнительного образования, выбрать одну из них, исходя из своих интересов и компетентности, и подготовить аналитическую записку, основной целью которой является выявление соответствия пояснительной записки

требованиям ФГОС и актуальным запросам общества, а также её значение в структуре образовательной программы дополнительного образования.

Четвертым заданием являлось составление аннотированного списка программ дополнительного образования, содержащего 10 наименований. На основе изучения программ, размещенных на сайтах профильных организаций, студенты должны были выбрать несколько из них по разным направлениям образования (техническое, естественнонаучное, социально-педагогическое и др.) и подготовить к ним аннотацию, показав отличительные особенности, достоинства и недостатки выбранных программ.

Пятым, завершающим перечень обязательных заданий первого семестра практики, было задание по подготовке собственной программы дополнительного образования, разработать которую студенты должны были не индивидуально, а в творческих группах. На итоговой конференции проходила их защита, с чем все студенты успешно справились.

Из анализа дневников практики и рефлексивных отчетов за первый семестр, можно сделать вывод, что проблемы, в основном, были связаны с необходимостью изучения большого объема информации, а также с трудностями при работе с сайтами школ, поскольку не везде была удобная навигация по сайту.

Во втором семестре практики задания были иные, связанные с непосредственной работой в образовательных организациях, и зависели от условий, предоставляемых базами практики. Все посещения студентами школ согласовывались как с руководителем практики от университета, так и с руководителями от профильных образовательных организаций и оформлялись в виде индивидуального (или группового) графика, заверенного руководителями школ.

Так, например, студенты могли разработать сценарий и провести коллективное творческое или внеклассное мероприятие. Ими были подготовлены и успешно реализованы в ходе практики квесты по истории России, по династии Романовых, викторины, приуроченные ко Дню космонавтики и посвященные освоению космоса, и др. Также студенты могли принимать участие в общешкольных массовых мероприятиях, предложив совместный с обучающимися школы проект. Так, в рамках общешкольной ролевой игры «Средневековье» студентами были подготовлены и проведены мастер-классы по бисероплетению и изготовлению мечей из картона, которые получили положительные отзывы как от учеников, так и от их родителей, принимавших участие в ролевой игре. Некоторые студенты оказывали помощь обучающимся школ по подготовке их проектов к защите, помогали в поиске и подборе материалов, в оформлении окончательного варианта работы, презентации к защите и т.п. Руководители практики от профильных организаций особо отмечали работу студентов университета по сопровождению проектной и исследовательской деятельности обучающихся при подготовке таких проектов, как «Дактилоскопия: возможности и перспективы», «Всё о McDonald's», «Общество, не отягощённое государством» и др.

Наряду с этими заданиями практиканты занимались также подбором диагностики на выявление интересов обучающихся, беседовали с ними, анализировали ответы и порой помогали школьникам определиться с правильным направлением исследовательской деятельности или подбирали тематику квестов и викторин, исходя из выявленных интересов.

Такое разнообразие практических заданий позволило студентам на итоговой конференции обменяться своим опытом с однокурсниками, что оптимально способствовало формированию первичных профессиональных умений и навыков, в том числе в области научно-исследовательской деятельности, что и было основной целью данной работы.

Стоит также отметить, что в рамках практики студенты участвовали в диагностических исследованиях Московского центра качества образования (МЦКО) в качестве наблюдателей.

К сожалению, студенты не выполнили задания дополнительного блока, ограничившись блоком обязательным, в то время как именно дополнительный блок позволил бы максимально творчески и исследовательски самореализоваться (среди заданий дополнительного блока были подготовка статей, участие в конференциях и т.п.).

В своих рефлексивных отчетах по итогам второго семестра многие студенты отмечали, что поначалу их пугала необходимость взаимодействия с детьми и выход в общеобразовательные организации, однако все студенты отметили, что смогли справиться с волнением и тревогой (кто самостоятельно, а кто и при поддержке руководителей практики от института и от образовательной организации). Также все студенты написали, что данная практика по приобретению первичных профессиональных умений и навыков в научно-исследовательской деятельности позволила им не только ознакомиться с документацией образовательных организаций, изучить нормативно-правовые акты, регулирующие деятельность современных школ, но и дала ценный опыт взаимодействия с учащимися разных возрастов, возможность провести внеурочные мероприятия, изучить ученические исследовательские проекты, в ряде случаев не уступающие по качеству курсовым работам самих студентов.

Руководство учебной практикой по формированию первичных профессиональных умений и навыков, в том числе в научно-исследовательской деятельности, позволяет сформулировать следующие выводы: студенты приобретают

опыт работы с нормативно-правовыми документами и учебно-методической документацией, планирования и организации самостоятельной работы, освоения умений и навыков научно-исследовательской деятельности, учатся взаимо-

действовать с учениками и будущими коллегами, планировать и реализовывать внеклассные мероприятия, сопровождать исследовательскую деятельность обучающихся и др.

Библиографический список

1. Никандров Н.Д., Грохольская О.Г. Профессиональная деятельность, ее сущность, структура и содержание. Особенности личностной составляющей развития специалиста-профессионала. *Научные исследования в образовании*. 2013; № 1: 18 – 24.
2. Куликова Л.М. *Модернизация содержания и организация непрерывной педагогической практики в физкультурном вузе*. Москва, 2004.
3. Ледовских И.А. Формирование профессиональных компетенций студентов в процессе учебной практики. *Наука и образование в современном мире: методология, теория и практика*. Материалы международной научно-практической конференции, Чебоксары, 2019: 32 – 35.
4. Щербаклова Е.В., Щербаклова Т.Н. Наставничество как форма поддержки профессионального становления студентов в ходе учебной педагогической практики. *Психолого-педагогическая подготовка будущих учителей: история, методология и технологии*. Материалы межвузовской конференции. Москва, 2019: 212 – 215.
5. Антонова Н.Н. Использование кейс-технологии как средства оценивания на модульном экзамене в педагогическом вузе. *Психолого-педагогическая подготовка будущих учителей: история, методология и технологии*. Материалы межвузовской конференции. Москва, 2019: 122 – 126.
6. *Федеральный государственный стандарт высшего образования*. Available at: <https://fgos.ru/>

References

1. Nikandrov N.D., Grohol'skaya O.G. Professional'naya deyatel'nost', ee suschnost', struktura i soderzhanie. Osobennosti lichnostnoj sostavlyayushej razvitiya specialista-professionala. *Nauchnye issledovaniya v obrazovanii*. 2013; № 1: 18 – 24.
2. Kulikova L.M. *Modernizatsiya soderzhaniya i organizatsiya nepreryvnoj pedagogicheskoy praktiki v fizkul'turnom vuze*. Moskva, 2004.
3. Ledovskikh I.A. Formirovaniye professional'nykh kompetencyj studentov v processe uchebnoy praktiki. *Nauka i obrazovanie v sovremennom mire: metodologiya, teoriya i praktika*. Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Cheboksary, 2019: 32 – 35.
4. Scherbakova E.V., Scherbakova T.N. Nastavnichestvo kak forma podderzhki professional'nogo stanovleniya studentov v hode uchebnoy pedagogicheskoy praktiki. *Psihologo-pedagogicheskaya podgotovka buduschih uchitelej: istoriya, metodologiya i tehnologii*. Materialy mezhvuzovskoy konferentsii. Moskva, 2019: 212 – 215.
5. Antonova N.N. Ispol'zovanie kejs-tehnologii kak sredstva ocenivaniya na modul'nom 'ekzamine v pedagogicheskom vuze. *Psihologo-pedagogicheskaya podgotovka buduschih uchitelej: istoriya, metodologiya i tehnologii*. Materialy mezhvuzovskoy konferentsii. Moskva, 2019: 122 – 126.
6. *Federal'nyj gosudarstvennyj standart vysshego obrazovaniya*. Available at: <https://fgos.ru/>

Статья поступила в редакцию 15.07.19

УДК 373.1

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00002

Ardabatskaya I.A., Deputy Director, Gymnasium No.1409 (Moscow, Russia), E-mail: irina.a5@mail.ru

MODEL OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE PROCESS OF INTEGRATION OF FORMAL AND NON-FORMAL EDUCATION IN CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL COMPLEX. The article presents an analysis of the level of integration that is qualitatively new for a comprehensive school — the integration of formal and non-formal education. Such integration is possible only if the actual space of the educational institution is expanded and included in it as a full-fledged segment of the program of non-formal education. The most optimal solution to this problem seems to be the creation of multilevel educational complexes, including preschool and general education, as well as additional education for children and adults. The pedagogical support for the integration of formal and non-formal education is analyzed from the standpoint of managing the functioning and development of the system of resources of the educational complex. Pedagogical support is considered through a combination of pedagogical means of integration: organizational, methodical and managerial. The article presents a model of pedagogical support for the integration of formal and non-formal education, based on the combination of a number of resources: personnel, regulatory, methodical and material and technical. The levels and principles of integration of subjects of formal and non-formal education are substantiated. Criteria for assessing the effectiveness of the integration process of subjects of formal and non-formal education in the conditions of the educational complex are determined. The proposed model is tested on the basis of the gymnasium No. 1409 of Moscow. The educational program of the gymnasium is developed on the basis of the model described in the article as a complex organizational and managerial solution, as a modern form of implementing a social order that most fully reflects the interests, opportunities and needs of all participants in the educational process.

Key words: school complex, basic education, additional education, resource approach, integration.

I.A. Ардабацкая, зам. директора гимназии № 1409, г. Москва, E-mail: irina.a5@mail.ru

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ИНТЕГРАЦИИ ФОРМАЛЬНОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА

Статья посвящена анализу качественно нового для общеобразовательной школы уровня интеграции – формального и неформального образования. Такая интеграция возможна только при расширении собственно пространства образовательного учреждения и включения в него как полноправного сегмента программы неформального образования. Наиболее оптимальным решением данной задачи представляется создание многоуровневых образовательных комплексов, включающих в себя дошкольное и общее образование, а также дополнительное для детей и взрослых. В данной статье педагогическое обеспечение интеграции формального и неформального образования анализируется с позиций управления функционированием и развитием системной совокупности ресурсов образовательного комплекса. Исходя из основных положений ресурсного подхода, педагогическое обеспечение рассматривается через совокупность педагогических средств интеграции: организационных, методических и управленческих. В статье презентуется модель педагогического обеспечения интеграции формального и неформального образования, основанная на объединении ряда ресурсов: кадровых, нормативно-регулирующих, методических и материально-технических. Обосновываются уровни и принципы интеграции субъектов формального и неформального образования. Определены критерии оценки эффективности процесса интеграции субъектов формального и неформального образования в условиях образовательного комплекса. Предложенная модель апробировалась на базе гимназии № 1409 г. Москвы. Образовательная программа гимназии разработана на основе описанной в статье модели как комплексное организационно-управленческое решение, как современная форма реализации социального заказа, наиболее полно отражающая интересы, возможности и потребности всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: школа-комплекс, основное образование, дополнительное образование, ресурсный подход, интеграция.

В основе модернизации современной системы образования лежат идеи непрерывности, интегративности и вариативности. Появление в таких условиях новых субъектов образовательной системы является крайне актуальным. Формой организации непрерывного образования и залогом его успешности является преемственность различных уровней и видов образования, именно поэтому в последнее время повсеместно возрождаются школы-комплексы, которые сегодня называются образовательными комплексами или центрами образования.

Они создаются на основе интеграции различных видов образования и создания единого и непрерывного образовательного пространства с широким спектром предоставляемых услуг. Актуальным в таких условиях становится поиск новых подходов к пониманию сущности педагогического обеспечения данного явления, которая определяется функциями и целями, ресурсами (средствами) и предусматривает взаимосвязь трех базовых структурных элементов (личность, социальная организация, внешняя среда).

В диссертации Я.А. Амвросьева понятие «педагогическое обеспечение» рассматривается как формы, методы и приемы педагогической деятельности по организации и совершенствованию образовательного процесса [1]. И.Д. Проскуровская и А.А. Попов пишут о «педагогическом обеспечении» как средстве повышения уровня профессионального мастерства педагогических работников [2].

С процессуальной точки зрения педагогическое обеспечение чаще всего рассматривается как формы, методы и приемы педагогической деятельности. Так, в докторской диссертации Л.Г. Пак педагогическое обеспечение рассматривается как оптимальная совокупность взаимосвязанных педагогических средств, технологий, условий в свете разработанных теоретико-методологических положений [3]. И.В. Гудовский понимает педагогическое обеспечение как принципы, с помощью которых строится образовательная деятельность [4].

Конкретизация понятия «педагогическое обеспечение» присутствует у представителей Костромской научно-педагогической школы. Так Е.С. Лисова рассматривала данное понятие как управление комплексом личностных и профессиональных потенциалов [5]; В.В. Измайлова – с точки зрения совокупности ресурсов и условий [6]; Н.Ю. Шелелева – в качестве системы мер, комплекса мероприятий, ресурсов, условий и видов деятельности [7]; А.Р. Лопатин – с позиций формирования социальной зрелости школьников [8]; И.Ю. Тарханова – как ресурсно-методическую составляющую образования взрослых [9].

Основополагающей для нашего исследования является точка зрения А.И. Тимонина, который рассматривает педагогическое обеспечение с позиции управления функционированием и развитием системной совокупности привлекаемых ресурсов для осуществления процесса формирования личностно-профессиональной позиции индивида [10]. Таким образом, педагогическое обеспечение мы осмысливаем через призму положений ресурсного подхода и с позиций управления процессом интеграции формального и неформального образования.

По нашему мнению, интеграция образовательных процессов в условиях образовательного комплекса требует различных типов обеспечения.

Во-первых, это нормативно-регулирующее обеспечение, предполагающее существенную модернизацию нормативных локальных актов, регламентирующих деятельность образовательной организации. Специфика локального нормативного обеспечения деятельности образовательного комплекса вытекает из организационной структуры образовательной организации и особенностей ее функционального управления. Первое, с чем сталкивается руководитель, – это перешедший «по наследству» документооборот присоединенных образовательных организаций. Многие акты в этом списке в связи с реорганизацией прекращают свое действие, остальные требуют изложения в новой редакции.

Во-вторых, это кадровое обеспечение, под которым понимается необходимый количественный и качественный состав педагогических, административных и иных работников интегрированной образовательной организации. При объединении дошкольных образовательных организаций, школ и учреждений дополнительного образования требования к компетентности персонала существенно расширяются, ключевым в этом аспекте становится вопрос подготовки педагогических кадров к работе в условиях непрерывного интегрированного образования.

В-третьих, это материально-техническое обеспечение. При создании образовательных комплексов изначально улучшение материально-технической базы школ и детских садов ставилось в качестве основной задачи. Практика объединения образовательных организаций выявила ряд трудностей перераспределения материально-технических ресурсов, в том числе и для обеспечения нужд интеграции формального и неформального образования.

Наконец, системообразующим компонентом процесса интеграции формального и неформального образования мы считаем педагогическое обеспечение. При его отсутствии процесс интеграции формального и неформального образования в условиях образовательного комплекса происходит стихийно и существенно зависит от внешнего управления, требуя привлечения большого количества ресурсов. Кроме того, педагогические эффекты такой интеграции в отсутствии целенаправленного педагогического обеспечения достигаются частично либо не достигаются вообще.

В своём исследовании мы рассматриваем интеграцию формального и неформального образования в условиях образовательного комплекса как структурированный и управляемый процесс взаимодействия субъектов образовательной среды, главной характеристикой которого, вслед за О.А. Коряковцевой

и И.Ю. Тархановой, мы считаем принятие субъектами образования друг друга [11]. Это возможно только при условии постоянного общения, диалога, взаимного доверия и сопереживания всех участников образовательного процесса, включенных как в формальные, так и в неформальные образовательные отношения.

Характеристика интеграции формального и неформального образования в условиях образовательного комплекса определяется рядом показателей, по которым можно определить уровень интегрированности субъектов образовательного процесса (см. табл. 1).

В организационном плане интеграция формального и неформального образования, во-первых, выступает как механизм преодоления изолированности, разобщенности субъектов образования, установления их взаимосвязей и взаимного дополнения; а во-вторых, формирует единый, целостный, многопрофильный и многофункциональный образовательный комплекс с единой мобильной системой общих ресурсов выполнения социального заказа образованию.

В основе интеграции субъектов формального и неформального образования мы предлагаем положить следующие принципы.

Принцип социального партнерства – формирование между субъектами интеграции особого типа отношений, основанных на взаимоуважении; признании реальных и значительных потенциальных возможностей каждого из социальных партнеров в реализации общей цели; подлинной заинтересованности в тесной совместной работе по ее достижению.

Принцип комплексности интеграции формального и неформального образования, основным условием реализации которого является обоснованное и профессиональное использование социальных технологий (прежде всего технологии социального партнерства), позволяющих на практике обеспечить конструктивное взаимодействие путем определения зоны общей ответственности и мобилизации имеющихся ресурсов.

Принцип профессионализма в решении задач интеграции. Реализация принципа профессионализма предусматривает учет объема и качества знаний, умений и навыков в области теории и методики профилактической работы, которыми располагают субъекты взаимодействия. Сферой их ответственности могут быть лишь те направления и участки работы, которые соответствуют уровню их квалификации.

Принцип нацеленности на эффективный образовательный результат – ориентация субъектов интеграции на повышение качества образования в целом. Высокий конечный результат невозможен без слаженной работы, мобилизации кадрового и материального потенциала, реализации продуманной и взвешенной стратегии и тактики решения поставленных задач.

Анализ тенденций, которые определились в науке и практике в вопросах интеграции субъектов формального и неформального образования, позволяет выделить следующие критерии и показатели, обеспечивающие эффективность интеграции, её адаптивность к быстро меняющимся социально-экономическим условиям (см. табл. 2).

Таким образом, мы понимаем интеграцию субъектов формального и неформального образования, прежде всего, как процесс, предполагающий активную позицию всех его участников. Успешность интеграции зависит от четкости определения полномочий субъектов формального и неформального образования, оптимизации информационного обмена, опоры на профессиональный потенциал педагогических работников, реализующих программы формального и неформального образования.

Центральной составляющей предлагаемой нами модели являются структура интеграции формального и неформального образования в условиях образовательного комплекса, а именно:

1. Организационные средства: учет запросов обучающихся и их родителей, анализ требований Федеральных государственных образовательных стандартов, коллективное проектирование цели и направлений интеграции формального и неформального образования.

2. Методические средства: предметные проекции интеграции формального и неформального образования школьников, а также формы и методы организации внеурочной деятельности, ориентированные на достижение метапредметных и личностных образовательных результатов.

3. Управленческие средства: система управления как наличными, так и привлекаемыми ресурсами открытого образовательного пространства.

Таблица 1

Уровни интеграции

Уровень интеграции	Характеристика уровня	Показатели
Отсутствие интеграции	Отсутствует взаимодействие субъектов формального и неформального образования	Незаинтересованность субъектов формального и неформального образования во взаимодействии друг с другом
Низкий уровень	Взаимодействие ситуативное, по указанию администрации, отсутствие общей цели	Ограниченность в сотрудничестве субъектов формального и неформального образования
Средний уровень	Наличие соглашений об интеграции, партнерский диалог	Наличие совместных дел, стремление к совместной деятельности
Высокий уровень	Наличие единой системы формального и неформального образования в школе, общей цели	Взаимодействие субъектов формального и неформального образования на равных, наличие сотрудничества

Критерии оценки эффективности процесса интеграции субъектов формального и неформального образования в условиях образовательного комплекса

Критерии	Показатели	Средства оценки
Функциональность интеграции субъектов формального и неформального образования.	Оптимальное распределение функций, прав, полномочий между субъектами формального и неформального образования; обеспеченность нормативно-правовой документацией, регламентирующей выполнение каждым из них собственных функций и порядка взаимодействия.	Самообследование, экспертная оценка.
Эффективность взаимодействия субъектов формального и неформального образования.	Наличие единой цели взаимодействия; наличие мотивации на взаимодействие; уровень разделения прав, ответственности, полномочий между субъектами формального и неформального образования.	Анкетирование педагогов.
Социальная значимость результатов интеграции.	Положительная динамика образовательных результатов; наличие механизма поддержки и внедрения эффективных форм и методов интеграции; степень соответствия достигнутых результатов поставленным целям и ожиданиям социума; динамика представлений обучающихся о личностных качествах, помогающих добиться успеха в социуме.	Анализ динамики образовательных результатов обучающихся, диагностика уровня социализированности выпускников, анкетирование выпускников анкетирование с целью выявления представлений о личностных качествах, помогающих добиться успеха в социуме.

Последнюю группу средств мы считаем моделирующей.

Строя своё исследование в рамках ресурсного подхода, особое внимание в данной модели мы уделяем именно ресурсам интеграции:

Первая группа ресурсов, требующих управления, – это кадровые ресурсы. Исходя из принципов субъект-субъектного взаимодействия, мы предлагаем управлять процессом интеграции через создание рабочих групп. Эти группы могут создаваться под решение конкретных задач, но создание четырех из них мы считаем обязательным для эффективной интеграции формального и неформального образования в школе-комплексе (см. таблицу 3).

обучающихся обеспечивает взаимосвязь выделенных направлений в ФГОС соответствующих уровней с общепринятыми направлениями в сфере дополнительного образования детей; позволяет использовать в организации внеурочной деятельности потенциальные возможности внутреннего и внешнего партнерства.

В качестве возможного пути согласования потребностей запросов всех субъектов образовательного процесса мы предлагаем проектирование программ социализации и воспитания обучающихся во вторую половину дня на основе вариативного подхода. При этом в качестве инварианта могут быть приняты

Таблица 3

Кадровые ресурсы интеграции формального и неформального образования в условиях образовательного комплекса

Рабочая группа	Функции
Административно-координационная.	Координирует деятельность всех участников образовательного процесса, участвующих в экспериментальной работе, обеспечивает своевременную отчетность о результатах работы, делает выводы об эффективности проделанной работы, вносит коррективы, обеспечивает создание условий для интеграции ресурсов, проводит мониторинг результатов, вырабатывает рекомендации.
Педагоги дошкольных и общеобразовательного отделений, классные руководители, педагоги дополнительного образования.	Разрабатывают современные технологии учебной и воспитательной деятельности, обеспечивающие достижение образовательных результатов, организуют проектную и исследовательскую деятельность учащихся, обеспечивают взаимодействие с родителями, Организуют внеурочную деятельность, в том числе являясь руководителями объединений.
Группа по разработке интегрированных программ	Обеспечивает разработку содержательных материалов, проводит обучение педагогов, распространяет инновационный опыт.
Привлеченные специалисты социума.	Реализация социальных проектов, планов совместной деятельности.

Следующая группа ресурсов – нормативно-регулирующие, к которым, в первую очередь, относятся Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОСы) соответствующих уровней образования. Анализ современных стандартов дошкольного, начального и общего образования показал, что они ориентируют образовательные организации на достижение социальных эффектов, производимых образованием, и, прежде всего, на консолидацию общества на основе уважения прав и свобод человека, личностного достоинства каждого, на формирование у подрастающего поколения гражданской идентичности, готовности и способности к саморазвитию, взаимопониманию между людьми, взаимодействию с ними независимо от национальной, религиозной и социальной принадлежности.

В соответствии с этим основные интегрированные образовательные программы должны быть нацелены, во-первых, на управляемый переход от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации; во-вторых, на управляемый переход от совместной с учителем учебно-познавательной деятельности школьника к самостоятельной; в-третьих, на содействие личностной (полноценное и разнообразное личностное становление), социальной (органичное вхождение в социальное окружение и плодотворное участие в жизни общества), профессиональной (развитость универсальных практических трудовых умений) успешностям; в-четвертых, на подготовленность выпускников к самосоциализации.

Интеграция урочной, внеурочной и внеклассной деятельности обучающихся при реализации новых стандартов способствует достижению общих образовательных целей. Системность организации урочной и внеурочной деятельности

программы гражданско-патриотического, духовно-нравственного воспитания и формирования ценностей здорового образа жизни, что позволит выполнить требования ФГОС. В качестве вариативной составляющей могут быть предложены программы спортивно-оздоровительной деятельности, эстетического и экологического воспитания, поскольку на данные виды внеурочной деятельности родители более ориентированы и проявляют активную позицию по поиску возможностей реализации своих потребностей. Кроме того, в данных направлениях традиционно широкие возможности предоставляет система дополнительного образования детей. В вариативную часть программы социализации и воспитания обучающихся во вторую половину дня могут быть также включены социально-педагогическое и психологическое сопровождения школьников.

Что касается методических ресурсов, то здесь более подробно хотелось бы остановиться на возможностях межпредметной интеграции с использованием ресурсов отделения дополнительного образования.

Межпредметная интеграция содержит большие потенциальные возможности для развития интеллектуальных, творческих способностей учащихся через создание проблемных ситуаций, решение межпредметных проблем. Интегрирующие компоненты характерны для многих предметов и предметных областей. Интеграция знаний вокруг общих для нескольких предметов проблем осуществляется посредством проведения интегрированных уроков, внеклассных событий, участие в проектах: интегрированные уроки русского и иностранного языка; интегрированные занятия в рамках элективных курсов; интегрированные занятия секций школьного научного общества; интегрированные внеурочные занятия; исследовательские и социальные проекты.

Кроме того, в рамках организации внеурочной деятельности в нашей практике разработаны, внедрены и хорошо себя зарекомендовали интегрированные междисциплинарные программы (факультативы). Примером такой интегративной программы является программа работы школьного музея [12]. Музейные формы работы являются местом деятельности школьного сообщества, культурной формой, в которой может быть востребован результат. Это позволяет вовлечь в преподавание внешних социальных партнеров, способных выступать экспертами, консультантами и создавать культурную форму, в которой результат деятельности обучающегося перестаёт быть чисто учебным результатом, а становится первым этапом его социального становления.

Наиболее эффективными формами работы в рамках интегрированных курсов являются массовые, групповые, индивидуальные. К массовым формам мы относим: экскурсии, тематические вечера, олимпиады, викторины, встречи с работодателями, научные конференции, интегрированные лекции, походы по другим музеям (например, на предприятия). Групповыми формами работы являются музейный научный кружок, издание журнала, создание музейных экскурсионных и индивидуально-образовательных маршрутов на предприятия города с техническим или устным звуковым сопровождением. Индивидуальная работа предполагает работу с документальными материалами архивов, подготовку докладов, рефератов, выполнение познавательных заданий, написание научных работ, переписку с ветеранами производства, разработку проектов с

экспонатами музейной экспозиции. Однако одна форма работы не исключает другой. Из массовой работы «вырастает» работа в научной лаборатории, а результаты занятий в лаборатории зачастую выносятся на школьные научные конференции и т.д.

В качестве вывода следует отметить, что расширение материально-технических ресурсов, на наш взгляд, является главным преимуществом объединения образовательных организаций в многоуровневые интегрированные образовательные комплексы. На примере нашей гимназии можно отметить, что объединение школы, дошкольных организаций и дополнительного образования позволило создать мощную материально-техническую базу: оборудованные учебные кабинеты, несколько спортивных залов, компьютерные классы, игровые, кабинеты Лего, киноконцертный зал, мультимедийная библиотека, 6 кабинетов информатики, компьютерный центр, киностудия, фотостудия и издательский центр, две лекционно-поточные аудитории, изостудия. При этом наличие мощной материально-технической базы ещё не гарантирует эффекта её применения. В условиях образовательного комплекса важным направлением управления ресурсами становится школьная логистика и организация образовательных потоков для максимального использования наличествующих помещений. Таким образом, управление ресурсами интеграции формального и неформального образования в условиях образовательного комплекса является основным средством эффективного педагогического обеспечения.

Библиографический список

1. Амвросьев Я.А. *Педагогическое обеспечение гармоничного развития школьников-спортсменов*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Якутск, 2003.
2. Попов А.А., Проскуровская И.Д. *Возможности поколения и индивидуальные шансы: модульная организация открытого гуманитарно-управленческого образования молодежи*. Томск, 2003.
3. Пак Л.Г. *Педагогическое обеспечение субъектно-развивающей социализации студента*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Оренбург, 2011.
4. Гудовский И.В. *Педагогические условия успешной социализации старших подростков в процессе внеурочной деятельности: методическое пособие*. Красноярск, 1999.
5. Лисова Е.С. *Педагогическое обеспечение социального становления студентов в условиях комплекса «вуз-базовое предприятие»*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Кострома, 2008.
6. Измайлова В.В. Педагогическое обеспечение: сущность и структура понятия. *Ярославский педагогический вестник*. 2012; № 2: 11 – 14.
7. Шепелева Н.Ю. *Педагогическое обеспечение процесса социализации учащихся в негосударственном образовательном учреждении*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Кострома, 2004.
8. Лопатин А.Р. *Педагогическое обеспечение процесса формирования социальной зрелости школьников*: монография. Кострома, 2014.
9. Тарханова И.Ю. Социальные эффекты дополнительного профессионального образования. *Ярославский педагогический вестник*. 2013; Т. II, № 2: 126 – 130.
10. Тимонин А.И. *Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления студентов гуманитарных факультетов университета*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Кострома, 2008.
11. Коряковцева О.А., Тарханова И.Ю. Социальное образование молодежи – пространство инноваций. *Вестник педагогических инноваций*. 2017; № 3 (47): 26 – 32.
12. Ардабацкая И.А. Процессы интеграции в образовательном пространстве современной школы. *Ярославский педагогический вестник*. 2017; № 6: 36 – 40.

References

1. Amvros'ev Ya.A. *Pedagogicheskoe obespechenie garmonichnogo razvitiya shkol'nikov-sportsmenov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Yakutsk, 2003.
2. Popov A.A., Proskurovskaya I.D. *Vozmozhnosti pokoleniya i individual'nye shansy: modul'naya organizaciya otkrytogo gumanitarno-upravlencheskogo obrazovaniya molodezhi*. Tomsk, 2003.
3. Pak L.G. *Pedagogicheskoe obespechenie sub'ektno-razvivayushej socializacii studenta*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Orenburg, 2011.
4. Gudovskij I.V. *Pedagogicheskie usloviya uspehnoj socializacii starshih podrostkov v processe neurochnoj deyatel'nosti: metodicheskoe posobie*. Krasnoyarsk, 1999.
5. Lisova E.S. *Pedagogicheskoe obespechenie social'nogo stanovleniya studentov v usloviyah kompleksa «vuz-bazovoe predpriyatie»*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kostroma, 2008.
6. Izmajlova V.V. *Pedagogicheskoe obespechenie: suschnost' i struktura ponyatiya*. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2012; № 2: 11 – 14.
7. Shepeleva N.Yu. *Pedagogicheskoe obespechenie processa socializacii uchashchihya v negosudarstvennom obrazovatel'nom uchrezhdenii*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kostroma, 2004.
8. Lopatin A.R. *Pedagogicheskoe obespechenie processa formirovaniya social'noj zrelosti shkol'nikov*: monografiya. Kostroma, 2014.
9. Tarhanova I.Yu. *Social'nye efekty dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya*. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2013; Т. II, № 2: 126 – 130.
10. Timonin A.I. *Social'no-pedagogicheskoe obespechenie professional'nogo stanovleniya studentov gumanitarnyh fakul'tetov universiteta*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Kostroma, 2008.
11. Koryakovceva O.A., Tarhanova I.Yu. *Social'noe obrazovanie molodezhi – prostranstvo innovacij*. *Vestnik pedagogicheskikh innovacij*. 2017; № 3 (47): 26 – 32.
12. Ardabackaya I.A. *Processy integracii v obrazovatel'nom prostranstve sovremennoj shkoly*. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2017; № 6: 36 – 40.

Статья поступила в редакцию 17.07.19

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00003

Vereshchagina E.A., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: everesh@mail.ru*
Zhukova T.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: tatanazhkv@gmail.com*

EDUTAINMENT AS A MODERN TECHNOLOGY FOR TEACHING FOREIGN STUDENTS THE MEANS OF EXPRESSION OF SUBJECTIVE MODALITY IN RUSSIAN SPEECH. The article reveals a problem of developing modern educational technologies that allow foreigners studying Russian at an advanced level to master the use of various means of expressing subjective modality in colloquial speech. It justifies the need to choose educational technologies correctly to enhance the use of various means of expressing subjective modality in specific situations of verbal communication. It complicates the process of understanding the principles of functioning of the means of expression of subjective modality, their diversity (with the method of occurrence, with part-membership, etc.) and the variety of their particular values, implemented in different contexts. Recently, textbooks have appeared that contribute to the mastery by foreign language students of means of expressing subjective modality – introductory modal words, particles, interjections. However, the author comes to the conclusion that the most effective educational technology in this case will be edutainment, that is, a system of modern technical and didactic teaching aids, which is based on the concept of learning through entertainment. The article discusses the key principles of edutainment, the implementation of which implies the existence of a process of bilateral interconnected activity of the subjects of the educational process (subject-subject communication); the presence of comfortable conditions and the integrated use of didactic, technological training and control tools.

Key words: modern educational technologies, Russian as a foreign language, category of subjective modality.

Е.А. Верещагина, канд. техн. наук, доц., Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: everesh@mail.ru

Т.А. Жукова, канд. филол. наук, доц., Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: tatianazhkv@gmail.com

EDUTAINMENT КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМ ВЫРАЖЕНИЯ СУБЪЕКТИВНОЙ МОДАЛЬНОСТИ В РУССКОЙ РЕЧИ

В данной статье раскрывается проблема разработки современных образовательных технологий, позволяющих иностранцам, изучающим русский язык на продвинутом уровне, освоить употребление разнообразных средств выражения субъективной модальности в разговорной речи. Обосновывается необходимость правильно выбрать образовательные технологии для активизации использования различных средств выражения субъективной модальности в конкретных ситуациях речевого общения. Процесс понимания принципов функционирования средств выражения субъективной модальности усложняет их разнообразие (по способу возникновения, по частеречной принадлежности и пр.) и многообразию их частных значений, реализуемых в разных контекстах. В последнее время появляются учебные пособия, способствующие овладению иностранными учащимися языковыми средствами выражения субъективной модальности вводно-модальными словами, частицами, междометиями. Однако авторы приходят к выводу о том, что наиболее эффективной образовательной технологией в данном случае будет являться edutainment, то есть система современных технических и дидактических средств обучения, которая основана на концепции обучения через развлечение. В статье рассматриваются ключевые принципы edutainment, реализация которых предполагает наличие процесса двухсторонней взаимосвязанной деятельности субъектов образовательного процесса (субъект-субъектное общение); наличие комфортных условий и комплексное применение дидактических, технологических средств обучения и контроля.

Ключевые слова: edutainment, современные образовательные технологии, русский язык как иностранный, категория субъективной модальности.

В настоящее время образовательные технологии подвергаются серьёзной трансформации, что, прежде всего, обуславливается активной компьютеризацией разных сфер общественной жизни. К числу новых требований к процессу обучения вообще и к процессу обучения языкам, в частности, можно отнести использование компьютерных средств обучения, изменение методик преподавания в соответствии с изменяющейся системой восприятия информации молодым поколением.

Включение в процесс обучения русскому языку как иностранному современных информационно-компьютерных технологий (ИКТ) является необходимостью. Современное знание при обучении русскому языку как иностранному сложно представить без каких-либо средств ИКТ, которые оказывают неоценимую помощь в работе по приобретению учащимися различных коммуникативно-речевых навыков.

Известно, что современные учащиеся (как российские, так и иностранные) на протяжении всего детства постоянно пользуются игровыми интернет-ресурсами, которые предоставляют им информацию посредством интерактивных форм взаимодействия с пользовательским контентом. Бесспорна необходимость интеграции разнообразных процессов обучения, опирающихся на модели словесной обработки информации, с одной стороны, и на «имажинальные» модели оперирования ею, с другой. В связи с этим в настоящее время, по нашему мнению, целесообразно в учебном процессе использовать методические разработки, которые учитывают эту специфику целевой аудитории и, следовательно, необходимо создать специальную систему обучения, которая будет основываться на этих особенностях.

Необходимо также учитывать специфику самого процесса изучения русского языка как иностранного по сравнению с другими учебными курсами. Обучение русскому языку как иностранному не предполагает формирования у учащегося конкретных знаний об окружающей внеязыковой реальности. Язык является всего лишь способом выражения мыслей о реальной действительности. Поэтому обучение иностранному языку (в том числе русскому языку как иностранному) должно осуществляться в ситуации максимальной активизации способов выражения отношения горящего к действительности. Действительно, невозможно обучить русскому языку как иностранному на материале, который не имеет связи с современной реальностью и не стимулирует познавательную деятельность учащихся. Именно поэтому необходимо вводить в учебный процесс новые материалы, которые отражают реалии настоящего времени и способны «пробудить познавательную активность учащихся, что реально может обеспечить технология «эдьютейнмент» [1, с. 347].

Введение в учебный процесс обучения иностранным языкам (в частности, русскому как иностранному) компьютерных технологий, основанных на игровых приёмах, соответствует требованиям современного образования: «for training in terms the decision to use technologies of quests is made – they are able to combine all these types of games, they allow to give an integrity and direction for the game process [2, с. 39].

Многие преподаватели-русисты уже апробируют эдьютейнмент как при подготовке к аудиторным занятиям на уроках РКИ, так и при создании электронных учебников.

По нашему мнению, «ведущими принципами разработки электронных учебников по РКИ являются следующие: 1) интерактивность; 2) оптимальная дифференциация (по отдельным параметрам целевой аудитории); 3) непрерывность процесса обучения (синтез онлайн и офлайн режимов), обеспечивающаяся различными средствами электронной коммуникации» [3, с. 133].

Edutainment (эдьютейнмент) входит в состав образовательных технологий, совмещающая признаки игровых, коммуникативных, творческих приемов и реализуя

концепцию обучения через развлечения. Сам термин составлен из двух слов: «образование» – education и «развлечение» – entertainment. «Целью эдьютейнмента является максимальная фасилитация усвоения знаний, формирования навыков и развития умений обучающихся, организация процесса обучения с акцентом на увлечение, интерес, эмоциональную взаимосвязь между его субъектами и предметом обучения, высокий уровень мотивации» [4, с. 11].

Многие исследователи определили edutainment как гибридный жанр, который опирается на визуальный материал в формате рассказа или игры, более неформальный, менее относящийся к дидактическому стилю [5]. По мнению Zühal Okan, главной целью использования технологии эдьютейнмент является баланс между эмоциями пользователя компьютера и его образовательными потребностями (Zühal Okan) [6]. Mitchel Resnick оценивал edutainment как неблагодарный опыт, который применяется лишь тогда, когда настоящие, действенные методы образования терпят крах (Mitchel Resnick) [7].

Российские исследователи данной образовательной технологии в основном давали ей позитивные оценки. Так, А.В. Попов считал, что «игравание – донесение одной важной идеи, создание динамических стереотипов, прецедентов, позволяющих учащимся в ситуации реального выбора совершать действия автоматически» (А.В. Попов) [8].

О.М. Железнякова и О.О. Дьяконова характеризовали edutainment как «особый тип обучения, который начинается с развлечения (раз + влечение) в обучении, сопровождается формированием привлечения (при + влечение) внимания учащегося к предмету и в результате завершается увлечением (у + влечение) и получением удовольствия от процесса обучения» [9].

Edutainment имеют в виду, когда описывают «цифровой контент», «игравание», «креативное образование», «неформальное образование» или «аудиовизуальные интерактивные технологии образования».

Нельзя говорить только о положительном отношении к этой образовательной технологии со стороны преподавателей-методистов. Безусловно, есть аргументы в пользу внедрения edutainment, например: 1) edutainment позволяет глубоко погрузиться в изучаемый предмет, так как в процессе обучения удовлетворяется любопытство; 2) edutainment представляет собой интересное сочетание традиционного содержания и методов обучения в контексте новых технологий. Однако находятся и критические оценки данной образовательной технологии: 1) edutainment не может считаться универсальной технологией, поскольку предназначен только для изучения иностранных языков; 2) edutainment представляет собой «сладкие» уроки, которые состоят только из развлечения при отсутствии серьёзной работы.

Тем не менее технологии edutainment целесообразно применять при обучении иностранных студентов русскому языку. Рассмотрим сказанное на примере освоения иностранными учащимися категории субъективной модальности в русской речи. Субъективная модальность, т.е. отношение говорящего к сообщаемому, в отличие от объективной модальности, является факультативным признаком высказывания. Одна и та же фраза может реализовать различные смысловые доминанты при включении в её состав разных средств выражения субъективной модальности.

Например, фраза «время летит» приобретает различные значения при включении в её состав выражений «надо же», «к сожалению», «здорово, что...»: *Надо же, как время летит! / Здорово, что время летит! / К сожалению, время летит. / Жаль, время летит! / Всё же время летит. / Разве время летит?! / Вот же время летит... / Бесспорно, время летит. / Кажется, время летит.*

Объяснить иностранцам разницу речевых интенций можно через трактовку значений конкретных средств выражения субъективной модальности. Однако в

словарях не все средства выражения субъективной модальности имеют подробное лексикографическое описание.

Специфика субъективной модальности заключается в том, что она реализуется посредством имеющих определённую сложность методической интерпретации следующих языковых категорий:

- 1) персуазивности (оценки говорящим объективного содержания предложения со стороны его достоверности / недостоверности);
- 2) авторизации (квалификации информации с точки зрения источников ее сообщения);
- 3) оценки (выражения положительного или отрицательного отношения говорящего к пропозитивному содержанию).

В отличие от иностранных учащихся, носители языка обладают рефлексивной способностью к выражению обобщения, абстрагирования, оценки высказывания и вообще отношения к высказыванию. У тех, кто изучает язык как неродной, возникает трудности идентификации контекстов употребления тех или иных средств выражения субъективной модальности. Усложняет процесс понимания принципов функционирования средств выражения субъективной модальности их разнообразие (по способу возникновения, по частеречной принадлежности и прочее) и многообразию их частных значений, реализуемых в разных контекстах.

Рассмотрим традиционную методику на примере учебного пособия (Жукова Т.А. «Субъективная модальность в русской речи»), предназначенного для обучения иностранцев, изучающих русский язык на продвинутом уровне, отражающего некоторые средства выражения субъективной модальности в разговорной речи [10]. В нем рассматриваются различные средства выражения субъективной модальности – частицы, междометия, вводно-модальные слова.

Каждый из пяти разделов состоит из теоретической и практической части.

В конце раздела приведены тесты. Теоретическая часть содержит:

- 1) описание общего значения изучаемой языковой единицы;
- 2) список слов и выражений;
- 3) примеры употребления.

В практической части (упражнениях) присутствуют следующие типы заданий:

- 1) ответьте на вопрос; прочитайте текст (в форме диалога) и замените слова на более подходящие из списка изучаемых;
- 2) прочитайте и проанализируйте текст;
- 3) найдите соответствие (определите, какое средство выражения категорической достоверности в правом столбике подходит к репликам из левого столбика);
- 4) составьте предложения (возможно из предлагаемых слов);
- 5) дополните диалоги; найдите (в тех случаях, когда это возможно) однокоренные слова из других частей речи;
- 6) перескажите текст.

Безусловно, бумажные пособия в свете методик Edutainment легче всего перевести в электронную книгу. Письменный текст дополняется озвученным аудио, тесты переводятся в электронную форму. Электронная книга дополняется возможностями для учащихся самостоятельно составлять текст. Однако проверить его будет не компьютер, а преподаватель или другие обучающиеся.

Таким образом, получаем следующее соответствие традиционных форм методикам Edutainment.

Таким образом, мы дополняем классическую образовательную методику бумажной книги:

- 1) возможностями аудирования;
- 2) тестами второго уровня;
- 3) возможностями записи текстов в виде аудиоинформации;
- 4) при размещении электронного учебного пособия на сайте возможностями взаимодействия учащихся через Интернет.

Кроме того, возможно использование в качестве одной из образовательных технологий edutainment приёма инфотеймент (информация – *information* и развлечение – *entertainment*). В процессе обучения используются средства мультимедиа. Например, при выполнении заданий веб-квеста (Web Quest), в которых необходимо подготовить мультимедийную презентацию, обучающиеся не только собирают необходимую информацию, но и могут проверять произношение, используя возможности интернет-технологий. Ю.В. Корнилов и И.П. Левин в рамках проведенной ими работы предлагают использовать программный продукт AXMA Story Maker «как самый оптимальный с наличием необходимого функционала для разработки веб-квеста» [12]. Действительно, данный программный продукт имеет широкий спектр образовательных технологий. AXMA Story Maker является платформой для разработки интерактивных историй и текстовых игр, а также интерактивной литературы [11]. Это бесплатная программа, которая позволяет создавать собственную интерактивную историю или веб-квест. Можно использовать шаблоны, которые построены с учётом разных типов публикаций:

- 1) шаблон визуальной новеллы,
- 2) шаблон интерактивной книги,
- 3) шаблон классической RPG-игры,
- 4) шаблон книга-игра,
- 5) аудио-книга.

В качестве основы веб-квеста по обучению средствам выражения субъективной модальности можно выбрать соединение нескольких шаблонов.

К примеру, можно составить веб-квест «Пять причин радоваться жизни иностранному студенту в кампусе ДВФУ».

Первый этап – выбор идеи и ожидаемого результата, являющегося главной целью веб-квеста. В данном случае основой веб-квеста выбрана симуляция жизни и деятельности студента ДВФУ, а в качестве дидактического материала в игре выступают различные средства выражения положительной эмоциональной оценки в русской речи. Ожидаемый результат – освоение учебного материала отдельной темы по дисциплине.

Персонаж на каждом этапе игры должен выбрать то или иное средство выражения эмоциональной оценки для адекватной реакции на сообщение или объективную реальность. Положительная эмоциональная оценка может сопровождаться контекстными эмоциональными средствами – интонацией, эмоциональными междометиями, эмоционально-экспрессивной лексикой, экспрессивным порядком слов и др.

В качестве этапов веб-квеста предлагаются различные ситуации, в которых персонаж должен осуществить выбор средств выражения субъективной модальности (набор определённых средств предусмотрен в качестве подсказки):

1. Радость персонажа, вызванная сложившейся ситуацией.
2. Радость персонажа, вызванная выполнением какого-либо действия.

Таблица 1

Соотношение традиционных образовательных технологий и Edutainment на примере преобразования учебного пособия «Субъективная модальность в русской речи»

Традиционная форма упражнения	Электронная форма	Преимущества методики Edutainment
Прочитайте текст	Текст можно не только прочитать, но и прослушать в аудио-файлах	Сочетание чтения и аудирования
Перескажите текст	Учащийся записывает пересказ в виде аудио-файла. Затем его может прослушать преподаватель или другие учащиеся	Сочетание чтения, аудирования и говорения
Ответьте на вопрос	Наряду с письменным ответом, фиксируется устный ответ	Сочетание чтения и говорения
Найдите соответствие	Перевод упражнения в тест на установление соответствия, где элементам одного множества требуется поставить в соответствие элементы другого множества	Компьютерное тестирование. Компьютер может сразу оценить ответ, дать подсказку
Найдите однокоренные слова из других частей речи	Перевод упражнения в тест на установление соответствия, где элементам одного множества требуется поставить в соответствие элементы другого множества	Компьютерное тестирование. Компьютер может сразу оценить ответ, дать подсказку
Замените слова в тексте на наиболее подходящие	Перевод упражнения в тест с открытой формой	Компьютерное тестирование. Компьютер может сразу оценить ответ, дать подсказку
Составьте предложения	Перевод упражнения в тест с открытой формой, возможность записать ответ в письменной и устной форме	Компьютер может проверить порядок слов
Дополните диалоги	Перевод упражнения в тест с открытой формой, возможность записать ответ в письменной и устной форме	Компьютерное тестирование. Компьютер может сразу оценить ответ, дать подсказку. Сочетание чтения и аудирования

3. Радость (приятное волнение) персонажа из-за полученной информации.

4. Выражение положительной оценки характеристикам какого-либо предмета или ситуации.

5. Ответная реакция на просьбу собеседника (чаще – согласие выполнить какое-либо действие).

В качестве подсказки предлагаются следующие языковые средства: 1) вводно-модальные слова: *к изумлению; к радости (своей); к счастью (по счастью); к удовольствию (N2); на счастье;* 2) модальные частицы: *вот так (новость); как; ну и; что за...;* 3) фразеологические обороты (идиоматические сочетания): *более чем!; вытащить счастливый билет; ещё бы!; лопну от смеха; мне улыбнулась судьба (удача); на седьмом небе от счастья; не то слово; нет слов!; Слава Богу!;* 4) другие показатели «модусной рамки»: *замечательно;*

класс (классно – жарг.); мне приятно это слышать; мне приятно, что ...; мне радостно, что ...; с удовольствием ...; чудесно, что ...; я так рад.. и др.

По сценарию после выполнения веб-квеста учащиеся идут домой, где для персонажа начинается следующий этап – этап проверки усвоенной на занятии информации. Все задания на этапе проверки основаны на материале, пройденном в игровой форме на занятии в университете. При выполнении задания на этапе проверки игрок имеет право искать необходимые сведения в сети Интернет, что также является одной из ключевых функций веб-квеста.

Таким образом, предложенный подход к обучению иностранных учащихся средствам выражения субъективной модальности коррелируется с концепцией одного из современных теоретиков образования Нела Ноддингса [12], который утверждает, что образование должно быть направлено на основную цель и задачу человеческой жизни – счастье.

Библиографический список

1. Саркисян И.Р. *Возможности современной технологии «эдытейнмент» в системе обучения РКИ*. Материалы IV Международной научно-методической конференции. Омск: ООО «Издательство Ипполитова», 2018: 342 – 347.
2. Tretiak E., Vereshchagina E., Veremeeva I.F. Research of computer game technologies for teaching of international students. *Conference proceedings*. Available at: https://www.dvfu.ru/schools/school_of_natural_sciences/sciences/the-conference/: 38 – 39.
3. Верещагина Е.А., Жукова Т.А. *Принципы обучения русскому языку как иностранному средствами электронной лингводидактики*. Материалы XXIV Международной научно-практической конференции. Москва: Перо, 2015: 129 – 133.
4. Кобзева Н.А. *Обучение иноязычному устному общению студентов бакалавриата на основе технологии эдытейнмента*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Томск, 2018.
5. Buckingham D., Scanlon M. Selling learning: towards a political economy of education media. *Media, Culture and Society*. 2005; Vol. 27, no. 1: 41 – 58.
6. Okan Z. Edutainment: Is learning at risk? *British Journal of Educational Technology*. 2003; 34(3): 255 – 264.
7. Resnick M. *Edutainment? No thanks. I prefer playful learning*. Associazione Civita. 2004; Vol. 1, no. 1: 2 – 4.
8. Попов А.В. *Маркетинговые игры. Развлекай и властвуй*. Москва: Манн, Иванов, Фербер, 2006.
9. Железнякова О.М., Дьяконова О.О. Сущность и содержание понятия «эдытейнмент» в отечественной и зарубежной педагогической науке. *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2013; № 2: 67 – 70.
10. Жукова Т.А. *Субъективная модальность в русской речи: учебное пособие по развитию речи для изучающих русский язык как иностранный*. Владивосток: Изд-во Дальневосточного федерального ун-та, 2013.
11. Корнилов Ю.В., Левин И.П. Геймификация и веб-квесты: разработка и применение в образовательном процессе. *Современные проблемы науки и образования*. 2017; № 5. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26865>
12. Noddings Nell. *Happiness and education*. Cambridge. UK: The University of Cambridge, 2003.

References

1. Sarkisyan I.R. *Vozmozhnosti sovremennoj tehnologii «ed'yutejment» v sisteme obucheniya RKI*. Materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii. Omsk: ООО «Izdatel'stvo Ippolitova», 2018: 342 – 347.
2. Tretiak E., Vereshchagina E., Veremeeva I.F. Research of computer game technologies for teaching of international students. *Sonferene proceedings*. Available at: https://www.dvfu.ru/schools/school_of_natural_sciences/sciences/the-conference/: 38 – 39.
3. Vereschagina E.A., Zhukova T.A. *Principy obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu sredstvami 'elektronnoj lingvodidaktiki*. Materialy XXIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Moskva: Pero, 2015: 129 – 133.
4. Kobzeva N.A. *Obuchenie inoyazychnomu ustnomu obscheniyu studentov bakalavriata na osnove tehnologii 'ed'yutejmenta*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tomsk, 2018.
5. Buckingham D., Scanlon M. Selling learning: towards a political economy of education media. *Media, Culture and Society*. 2005; Vol. 27, no. 1: 41 – 58.
6. Okan Z. Edutainment: Is learning at risk? *British Journal of Educational Technology*. 2003; 34(3): 255 – 264.
7. Resnick M. *Edutainment? No thanks. I prefer playful learning*. Associazione Civita. 2004; Vol. 1, no. 1: 2 – 4.
8. Popov A.V. *Marketingovoye igry. Razvlekaj i vlastvuj*. Moskva: Mann, Ivanov, Ferber, 2006.
9. Zheleznyakova O.M., D'yakonova O.O. Suschnost' i soderzhanie ponyatiya «ed'yutejment» v otechestvennoj i zarubezhnoj pedagogicheskoy nauke. *Alma mater (Vestnik vysshej shkoly)*. 2013; № 2: 67 – 70.
10. Zhukova T.A. *Sub'ektivnaya modal'nost' v russkoj rechi: uchebnoe posobie po razvitiyu rechi dlya izuchayuschih russkij yazyk kak inostrannyj*. Vladivostok: Izd-vo Dal'nevostochnogo federal'nogo un-ta, 2013.
11. Kornilov Yu.V., Levin I.P. Gejmifikaciya i veb-kvesty: razrabotka i primenenie v obrazovatel'nom processe. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2017; № 5. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26865>
12. Noddings Nell. *Happiness and education*. Cambridge. UK: The University of Cambridge, 2003.

Статья поступила в редакцию 18.07.19

УДК 373.3

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00004

Karamchakov A.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: akan61@mail.ru

Malchevskaya M.L., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia),

E-mail: malchevskii_leon@mail.ru

SOME ASPECTS OF LEXICAL AND SEMANTIC WORK WITH BILINGUAL CHILDREN IN TEACHING RUSSIAN IN ELEMENTARY SCHOOL. The article discusses some aspects of lexical and semantic work with bilingual children in teaching Russian in elementary school. In Khakassia, indigenous children are bilinguals. The ways of teaching such children should depend on their level of Russian language proficiency. A study of the vocabulary of students shows that the level of Russian language proficiency is an individual indicator. In this regard, forms of organization of training are selected, appropriate exercises are selected that contribute to the mastery of the vocabulary of the Russian language.

Key words: teaching Russian as non-native language, bilingual children, vocabulary level, lexical and semantic work, exercises.

А.Н. Карамчаков, канд. пед. наук, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: akan61@mail.ru

М.Л. Мальчевская, канд. пед. наук, доц., Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: malchevskii_leon@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В данной статье рассматриваются некоторые аспекты лексико-семантической работы с детьми-билингвами при обучении русскому языку в начальной школе. В Хакасии дети коренной национальности являются билингвами. Способы их обучения должны зависеть от того, каким уровнем владения русским языком они обладают. Исследования объема и качества словарного запаса учащихся показывает, что он является индивидуальным показателем. В связи с

этим выбираются формы организации обучения, подбираются соответствующие упражнения, способствующие усвоению основного пласта лексики русского языка.

Ключевые слова: обучение русскому языку как не родному, дети-билингвы, уровень словарного запаса, лексическо-семантическая работ, упражнения.

В системе образования Российской Федерации проблема обучения русскому языку подрастающего поколения, для которых он не является родным, является достаточно актуальной. Рост количества детей-мигрантов в школах в силу миграционных процессов, стремление коренных народов России сохранить свою культуру и родной язык способствуют увеличению числа билингвов, что отражается на процессе освоения ими русского языка в школе.

Как известно, в «Профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» отмечается, что учитель начальных классов должен уметь «использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: ...; обучающихся, для которых русский язык не является родным; ...» [1].

В связи с этим профессиональной обязанностью учителя начальных классов является знать закономерности психического развития детей, особенности освоения ими языка в условиях билингвизма, цели, задачи, содержание поликультурного образования, основы методики обучения русскому языку как неродному, современные технологии, которые используются в начальном образовании, основные принципы системно-деятельностного подхода в обучении.

Учителя начальных классов Республики Хакасия должны соответствовать требованию профессионального стандарта педагога начального образования. Как известно, в республике проживает более ста национальностей. Во всех средних учебных организациях русский язык является и предметом изучения, и средством обучения школьным предметам, за исключением хакасского языка и хакасской литературы. В процессе обучения учитель должен учитывать национальный состав класса, выяснять, какой язык дети считают родным, на каком языке говорят дома, в какой мере знают родной язык и русский.

В нашей статье раскрываются некоторые аспекты данной проблемы, в частности вопросы, связанные с лексико-семантической работой с детьми-билингвами на основе учета объема индивидуального словаря учащихся.

Как известно, слово является основной единицей речи. При помощи их человек доминирует предметы и их свойства, действия, выражает свои чувства и эмоции. Речевое высказывание составляется с помощью слов (и их сочетаний), которые выстраиваются в определенной последовательности согласно замыслу говорящего и связаны между собой грамматически. От объема словарного запаса зависит его возможность в передаче необходимой информации. Если словарь человека имеет значительный объем, следовательно, у него возникает больше вариантов в выборе средств более точного оформления мысли, передаче эмоций и чувств. Повышается результативность речевого общения, степень понимания слушающим смысла сказанного. От того, насколько богат и мобилен словарь личности школьника зависит и успешность в обучении.

Овладение речью имеет не только практическое значение, но отражается на психологическом развитии ребенка, перестраивая ее, на всей деятельности его деятельности. Хорошо развитая речь является надежным инструментом в достижении результатов в деятельности каждого человека, а для школьника средством обучения в школе.

Одним из направлений развития речи детей-билингвов в начальной школе является работа над словом (или лексическая работа), целью которой является обогащение словарного запаса, постоянно пополняющегося новыми словами и их значениями.

Проблемы изучения лексики и словарной работы в школе рассматривались в современной методике преподавания русского языка М.Т. Барановым, Л.А. Введенской, А.В. Текучевым, Т.А. Ладыженской и др. Значимость лексики в реализации принципа коммуникативной направленности обучения русскому языку как неродному неоднократно подчеркивалась в научных трудах Бойцовой А.Ф., Никольской Г.Н., Сабаткоева Р.Б., Саяховой Л.Г., Сукунова Х.Х., Супруна А.Е., Хасанова Н.М., Экбы Н.Б., Ашуровой С.Д., Осиповой А.И., Даунене З.П., Джалаловой Л.И., Такташовой Т.В., Яковлевой В.Н., Кужаковой Е.П. и др. Однако ряд вопросов, связанных с учетом особенностей работы по обогащению словарного запаса учащихся-билингвов в начальной школе, остается не в полной мере разработанным.

Как известно, ребенок дошкольного возраста к 7 годам имеет словарный запас на родном языке в таком объеме, который позволяет ему свободно общаться с другим человеком на различные темы, касающиеся обыденной жизни и входящие в сферу его интересов. Нормально развитый ребенок в 3 года употребляет до 500 слов и более, 6-летний – от 3000 до 7000 слов. Учащиеся начальных классов используют в своей речи слова, относящиеся к существительным, глаголам, прилагательным, местоимениям, числительным, а также к соединительным союзам.

Формирование словаря на родном языке осуществляется в условиях погруженности ребенка в атмосферу родной речи. Ребенок слышит речь взрослых, видит артикуляцию при говорении, улавливает интонацию произносимых высказываний, ударение в словах, осваивает значение используемых в общении слов

и словосочетаний. Совсем другая ситуация, когда ребенок развивается в условиях двуязычия.

Как указано выше, в процессе руководства работой по освоению учащимися лексики русского языка в начальной школе учитель должен учитывать наличие в условиях Хакасии носителей хакасского и других языков. Это хакасы, коренные жители республики, и мигранты из ближнего зарубежья.

Большинство учащихся-хакасов живет в условиях контактного билингвизма. Они владеют русским и хакасским языками, но по степени активности их использования обучающихся можно условно разбить на 2 группы.

Первая группа – это те дети, у которых преобладающим является использование родного языка. Количество таких детей, относительно общего количества детей-хакасов, значительно меньше. В семьях они говорят по-хакасски. При поступлении в начальную школу, где преподавание предметов осуществляется на русском языке, кроме уроков хакасского языка, дети испытывают значительные трудности в освоении не только курса русского языка, но и других предметов учебного плана. У них, по сравнению с другими учащимися, формируется относительно небольшой словарный запас, в речи используются простые однотипные синтаксические конструкции.

Вторая группа – это те дети, у которых преобладает использование русского языка. Такие дети выросли в семьях, где преимущественно говорят на русском языке. Вместе с тем, они являются носителями и хакасского языка, считая его родным.

В начальной школе с русским (неродным) языком обучения с учетом уровня владения русским языком учащихся учебная работа осуществляется в 3-х основных группах:

I группа – дети, у которых богатый словарный запас, нет нарушений литературных норм в области фонетики, лексики, синтаксиса.

II группа – это дети, у которых бедный словарный запас, ограничен круг используемых синтаксических конструкций.

III группа – дети с преобладанием в общении хакасского языка [2].

Так, анализ исследований, проведенных студентами в период производственной практики, при выполнении выпускных квалификационных работ, показывает, что дети-билингвы встречаются со значительными трудностями при изучении курса русского языка. В них отмечается, что все дети:

- знают алфавит, но читают очень слабо, имеют низкий уровень техники чтения;
- владеют слабо устной речью;
- допускают на письме очень большое количество ошибок различных типов;
- выполняют с большими трудностями письменные работы по развитию речи.

Проиллюстрировать данное положение можно на основе исследования объема словарного запаса детей-билингвов. Было выявлено, что большинство учащихся-билингвов имеют средний уровень развития словарного запаса, близкий к низкому. Диагностика проводилась по следующим методикам: тестовым заданиям для диагностики уровня развития активного словаря младших школьников Торубаровой Л.В. [3], методик «Определение понятий» и «Определение активного словарного запаса» (предложенные в учебном пособии «Психология» (3 том)), стандартизированные П.С. Немовой [4].

Результаты проверки по первой методике следующие: из 20 испытуемых 5% показали высокий уровень, 40% –средний и 55% –низкий уровень. Учащиеся должны были вставить подходящее слово в предложение, данное в задании. Результаты диагностики можно проиллюстрировать следующими примерами: Дима Т. выслушал задание 3 раза, однако понял только при показе образца выполнения. Ученик работал неуверенно, просил помощи. Вследствие этого на выполнение ему понадобилось 6,07 мин. Правильно выполнил 7 заданий из 10 предложений, что говорит о среднем уровне развития словарного запаса.

Жене К. задание тоже повторялось несколько раз. Работал он вяло, часто отвлекался, не мог сосредоточиться на выполнении задания. Затратил на работу 6,42 мин. В результате 5 правильных ответов. Это средний уровень развития словарного запаса.

Максим Ш. не мог работать самостоятельно, выполнял задания только с помощью учителя. Время на выполнение – 6 мин. В итоге смог дать только 4 правильных ответа из 10.

Испытуемые наибольшее количество ошибок допустили при выборе подходящих по смыслу слов в следующих заданиях: ... котёнок играл клубком и запутался в нитках (хитрый, грустный озорной); Яркий свет... глаза (светил, слепил, темнил); Вдруг подул лёгкий... и стало прохладно (ураган, ветер, ветерок).

Использование методики «Определения понятий» позволило выявить уровень понимания значений слов, что в определенной степени показывает качество словарного запаса испытуемого. Высокого уровня никто не достиг. Средний уровень имеют 40% испытуемых, низкий уровень – 60%. Так, Карина Д. затруднялась

объяснить значения слов. Дала точное определение лишь слову «зонтик». Не смогла совсем объяснить значения слов «мех» и «качаться». Она набрала 4,5 балла из 10 возможных. Это говорит о низком уровне развития словарного запаса. По 4 балла набрали Дима Т. и Максим Ш. Максим Ш. не смог дать ни одного точного объяснения предъявленных слов. Например, он не сумел при всем старании раскрыть значение слов «скрепка» и «пух». Дима Т. дал один точный ответ, он смог объяснить, что такое «книжка», но с пояснением значений других слов у него возникли затруднения.

Никто из учащихся-билингвов не знал значение слова «афиша». Дети предполагали, что это название города.

Использование методики «Определение активного словарного запаса» позволило определить, какие слова использует испытуемый в процессе произвольной речи. Учащимся была предложена иллюстрация на тему «Помощь животным», и они должны в течение 5 минут рассказать о том, что же изображено на картинке. Учащиеся сразу поняли задание и старательно принялись рассказывать. Следует отметить, что речь детей-билингвов была невыразительной, с повторами одних и тех же слов. Так, Данил К. активно приступил к описанию картинки, но через 2,57 мин. он уже не мог ничего рассказать. Он в своей речи употребил 29 имен существительных, 12 глаголов, 3 имени прилагательных. Использовано лишь 1 сложное предложение с союзом «но». Однородные члены предложения употреблены 3 раза. Также им было применено 4 союза, 8 предлогов и 1 частица. Таким образом, в речи Данила К. обнаружено 8 протокольных признаков, что говорит о среднем уровне развития словарного запаса.

Дима Т. работал медленно. Ему было мало 5 минут. Перечислял лишь то, что изображено на картинке. Он употребил при описании 28 имен существительных, 10 глаголов, 5 имен прилагательных. Все использованные предложения были простые, из них с однородными членами предложения – 2. Дима Т. в своей речи применил 3 предлога и 1 частицу, но не использовал ни одного союза. В результате в протоколе зафиксировано 6 признаков. Это средний уровень развития словарного запаса.

У учащегося-билингва Жени К. рассказ был несвязный, основанный на перечислении набора слов. Он употребил 23 имени существительных, 9 глаголов, 2 имени прилагательных и 2 предлога. Использовал лишь 1 предложение, осложненное однородными членами. В итоге лишь 5 признаков было отмечено в протоколе, что говорит о низком уровне.

Таким образом, рассказ учащихся по сюжетной картинке состоял из самостоятельных частей речи, таких как имена существительные, глаголы, имена прилагательные; из служебных – предлоги. 20% детей в своей речи не исполь-

зовали сложные предложения. Лишь один учащийся употребил причастие и имя прилагательное в сравнительной степени.

Лексика усваивается детьми в процессе общения, и данный процесс должен происходить в определенной системе при обучении детей-билингвов. Лексико-семантическая работа в условиях обучения русскому языку как неродному направлена на создание педагогических условий для овладения детьми лексикой русского языка: освоение лексических единиц и их значений, правил их употребления в речи, развитие умений использовать единицы лексики при восприятии и порождении речи в соответствии с задачей и ситуацией общения, а также формированием у детей уверенности в том, что они могут воспринимать русскую речь на слух и активно использовать свои знания в повседневной жизни, в общении со сверстниками и старшими. В содержание лексико-семантической работы входит решение таких задач, как обогащение словарного запаса учащихся, активизация и уточнение словаря, формирование навыка, направленного на отбор слов при порождении речи.

Задачи лексико-семантической работы с детьми-билингвами в самом общем виде могут быть сформулированы следующим образом:

1. Усвоение в предусмотренном программой объеме и в заданной последовательности высокочастотных образцов русской речи – слов, различных конструкций, небольших связанных высказываний.

2. Формирование умений понимать значение производных слов и правильное их употребления в речи.

3. Развивать мотивацию к изучению русских слов, формировать устойчивый интерес к овладению русской речью в устной и письменной формах.

4. Создавать у детей активный и пассивный словарь, который состоит из необходимых для общения и обучения русских слов и фраз, вырабатывать умение пользоваться этим минимумом в разговорной речи;

Для решения этих задач можно использовать различные способы раскрытия значений новых слов, упражнения с многозначными словами, синонимами и антонимами [5].

Таким образом, при организации лексико-семантической работы в процессе обучения русскому языку необходимо учитывать уровень лексического запаса учащихся-билингвов, осуществлять выполнение упражнений в парах, группах, использовать возможности информационно-коммуникативных технологий. Очень важно учителю обладать знаниями об особенностях взаимовлияния лексики контактных языков при порождении речи учащимся-билингвом и при ее восприятии. Это способствует правильному отбору учебного материала и предупреждению интерференции.

Библиографический список

1. *Профессиональный стандарт педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)* (воспитатель, учитель). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/
2. Кузачкова Е.П. *Интерференция родного языка и ее преодоление в процессе обучения русскому языку хакасских учащихся*. Абакан: Издательство ХГУ, 1984.
3. Торубарова Л.В. Обучение детей-билингвов русскому языку. *Начальная школа*. 2005; № 4: 30 – 33.
4. Немов Р.С. Психология. Книга 3: *Психодиагностика*. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.
5. *Методика преподавания русского языка в средней национальной школе*. Под ред. Н.З. Бакеевой и З.П. Даунене. Москва: Просвещение. Ленинградское отделение, 1986.

References

1. *Professional'nyj standart pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obschego, osnovnogo obschego, srednego obschego obrazovaniya)* (vosпитатель, uchitel'). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/
2. Kuzhakov E.P. *Interferenciya rodnogo yazyka i ee preodolenie v processe obucheniya russkomu yazyku hakasskih uchashchisya*. Abakan: Izdatel'stvo HGU, 1984.
3. Torubarova L.V. Obuchenie detej-bilingvov russkomu yazyku. *Nachal'naya shkola*. 2005; № 4: 30 – 33.
4. Nemov R.S. Psihologiya. *Kniga 3: Psihodiagnostika*. Moskva: Gumanit. izd. centr VLADOS, 1998.
5. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v srednej nacional'noj shkole*. Pod red. N.Z. Bakeevoy i Z.P. Daunene. Moskva: Prosveschenie. Leningradskoe otd-nie, 1986.

Статья поступила в редакцию 18.07.19

УДК 37.031.1

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00005

Kalacheva T.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Military Academy of Radiation, Chemical and Biological Protection n.a. Marshal of the Soviet Union S.K. Tymoshenko (Kostroma, Russia), E-mail: ta_8181@mail.ru

METHODS AND MEANS OF TEACHING FOREIGN STUDENTS OF MILITARY UNIVERSITY. The article describes effective methods and means of training foreign military personnel in the Russian University, contributing to the rapid adaptation of this category of students in a new foreign language environment. The analysis of works of Russian researchers on the specifics of the educational process of foreign students in civil and military higher education institutions is presented. Factors influencing the success of cadet adaptation in the new educational environment abroad are investigated. The author notes that the teaching staff of a military university needs a creative approach to the study and selection of appropriate methods of conducting various types of classes that contribute to the successful training of a foreign student. To intensify the educational process, it is advisable to use teaching tools that operate on the basis of information and communication technologies. The use of computer technology, combining verbal and visual-sensory information, dramatically increases motivation.

Key words: foreign cadets military higher education institution, adaptation, learning methods, learning tools.

T.H. Kalacheva, канд. пед. наук, доц., Военная академия радиационной, химической и биологической защиты имени Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко, г. Кострома, E-mail: ta_8181@mail.ru

МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

В статье рассмотрены эффективные методы и средства обучения иностранных военнослужащих в российском вузе, способствующие быстрой адаптации данной категории студентов в новой иноязычной среде. Проведен анализ трудов отечественных исследователей, посвященных особенностям образовательного процесса иностранных студентов в гражданских и военных высших учебных заведениях. Исследованы факторы, влияющие на успешность адаптации курсанта в новой образовательной среде за границей. Автором отмечается, что педагогическому коллективу военного вуза необходим творческий подход к изучению и выбору соответствующих методов проведения различных видов занятий, способствующих успешному обучению иностранного студента. Для интенсификации образовательного процесса целесообразно использование средств обучения, функционирующих на базе информационных и коммуникационных технологий. Применение компьютерных технологий, сочетающих вербальную и наглядно-чувственную информацию, резко повышает мотивацию обучаемых.

Ключевые слова: иностранные курсанты, военный вуз, адаптация, методы обучения, средства обучения.

В российских вузах, в том числе военных, образование получают не только представители русскоговорящей культуры, но и иностранные студенты.

Каждый курсант в процессе обучения проходит процесс адаптации – «сложный, динамический, многоуровневый и многосторонний процесс перестройки потребностно-мотивационной сферы, комплекса имеющихся навыков, умений и привычек в соответствии с новыми для них условиями» [1], который становится особенно сложным, если он получает образование в незнакомой стране.

Процесс адаптации включает в себя множество аспектов, наиболее важными из которых являются следующие: приспособление к новому языку общения, интернациональному характеру учебных групп и потоков в новой социокультурной среде, приспособление к новым климатическим условиям, новой образовательной системе, культуре новой страны и т.д.

Успешной адаптации курсанта-иностранца способствуют две группы факторов: зависящие от преподавателей и командования иностранного (специального) факультета и зависящие от курсанта.

На руководство специального факультета возложено доведение до курсантов законодательства Российской Федерации, правил проживания и передвижения по территории Российской Федерации, установленных для иностранных граждан; проведение работы по воспитанию уважения обычаев и традиций народов России; необходимость соблюдения установленных в вузе порядка и правил пользования документами, получаемыми в ходе обучения.

Со стороны преподавателя важен творческий подход к изучению и выбору соответствующих методов и средств обучения для проведения различных видов занятий.

Со стороны курсанта важны достаточный уровень базовой подготовки, уровень знания русского языка, индивидуальная способность к обучению, особенности национального менталитета, понимание новой системы образования.

Анализ научной литературы показал, что большинство авторов обращают внимание на факторы, способствующие адаптации иностранных военнослужащих в российском вузе, и недостаточно работ, освещающих методы и средства обучения для данной категории студентов. При этом в небольшом количестве таких работ в основном рассматриваются 1 – 2 метода или средства обучения иностранных военнослужащих: кейс-метод (Кузьякина Н.А., Сташкевич И.Р.), ролевая игра (Май Л.И.), рабочие тетради (Волков С.С., Ивлева Е.В., Ивлева Л.А.), интерактивная доска (Иванова О.М., Покорная О.Ю.), словарь понятий для практического занятия (Скосарева Е.П.), электронный мультимедийный словарь (Асташова А.А., Давлетшина К.Ю.).

Рассмотрим методы и средства обучения, применяемые в Военной академии радиационной, химической и биологической защиты имени Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко (ВА РХБЗ).

Обобщение опыта преподавания в данном образовательном учреждении позволяет нам сделать несколько выводов:

1. Курсанты иностранного факультета проходят обучение в течение различных сроков в зависимости от базовых знаний. В частности, представители стран СНГ обучаются 5 лет. Это обусловлено достаточным знанием русского языка и уровнем подготовки, в целом соответствующим российской средней школе, что обусловлено исторически.

Курсанты, являющиеся представителями других стран, обучаются 6 лет. Первый год обучения – это так называемая довузовская подготовка. Она осуществляется в течение первого года обучения в военной академии.

2. Главным условием довузовской подготовки иностранных курсантов является быстрое и эффективное овладение русским языком. Чем лучше усваивается язык, тем эффективнее адаптация, тем быстрее курсант перестает стесняться обращаться со своими просьбами и вопросами к преподавателям, т.е. общаться становится легче, а значит, и проще познание нового, что очень важно.

3. В свою очередь, преподаватель должен быть компетентен в предмете, выбирать наиболее подходящие для иностранного обучаемого методы и средства для формирования универсальных и профессиональных компетенций.

Методы обучения понимаются нами как способы управления познавательной деятельностью обучающихся для решения определенных дидактических задач [2].

Следует отметить, что развитие информационной базы и технических средств обучения неизбежно способствует как появлению новых методов обучения, так и новых терминов и определений.

В настоящее время все более широкое распространение получают активные методы обучения. Они развивают тактическое и инженерное мышление, заставляют мыслить обучаемого. При обучении начинают работать прямые и обратные связи, появляется сотрудничество преподавателя и обучаемого. Контроль усвоения знаний при этом происходит в реальном масштабе времени.

Обычно активные методы применяются в комплексе с традиционными и только в сочетании дают эффективный результат. Эти методы обучения могут охватывать все виды занятий с курсантами.

Подготовка иностранных курсантов проводится на всем комплексе учебно-лабораторной и полевой баз академии, который включает себя конференц-зал, два мультимедийных класса, компьютерный класс и специализированные аудитории, что позволяет повысить результативность учебного процесса и более полно реализовать творческий потенциал преподавателей в ходе проведения занятий.

Конференц-зал позволяет проводить брифинги, презентации, видеоконференции. Использование мультимедийных классов предоставляет возможность одновременного получения информации в виде текста, звука и изображения; формирования представлений об изучаемом объекте на главном центральном экране, с требуемой детализацией его элементов, которая отображается на боковых экранах, тем самым достигается комплексное представление об объекте, реализуя принцип от общего к частному, от простого к сложному; происходит демонстрация электронных учебных материалов и наглядных пособий.

С целью интенсификации учебного процесса, повышения эффективности и качества подготовки выпускников, сокращения финансовых затрат в академии РХБ защиты внедряются активные методы обучения на основе новых информационных и компьютерных технологий: использование презентации, просмотр видеороликов, работа в специализированных компьютерных программах, использование электронного тестирования, просмотр электронных справочников.

Основными видами учебных занятий с обучаемыми иностранного факультета являются лекции, практические занятия, лабораторные работы, самостоятельная работа в часы самостоятельной подготовки и другие. На всех видах занятий широко используется технология дифференциации, т.к. иностранные военнослужащие имеют не только разный базовый уровень подготовки по дисциплинам, но и разный уровень владения языком.

Для повышения качества овладения учебным материалом в академии преподавательский состав активно использует «визуализацию» лекции, реализуя вечное «золотое правило дидактики» – высокоэффективная образная наглядность. Лектор не только излагает учебный материал, но и в реальном масштабе времени иллюстрирует изучаемые процессы, явления, основы и принципы функционирования систем. С этой целью:

- демонстрируются действия воинских подразделений в ходе выполнения возложенных на них задач;

- осуществляется одновременное представление информации об изучаемом объекте с требуемой детализацией его элементов, чем достигается комплексное представление об изучаемом предмете и реализуются методы от общего к частному, от простого к сложному;

- лекция может сопровождаться проведением эксперимента в лаборатории в реальном масштабе времени, используется по физике, по химическим дисциплинам.

Еще одним из видов лекций, проводимых с обучаемыми иностранного факультета, является лекция с применением техники обратной связи. При проведении такой лекции используются специально оборудованные классы для программированного обучения, предполагающие наличие у каждого курсанта персональной ЭВМ, связанной с машиной преподавателя. Таким образом, преподаватель имеет возможность с помощью технических устройств получать ответы всей группы обучающихся на поставленный им вопрос.

Для того, чтобы иностранные курсанты не испытывали языковых барьеров в процессе восприятия учебных вопросов и понимали смысл заданий в устной речи, используются только простые предложения, ограничивая употребление причастных оборотов. Сложные научные термины, фамилии целесообразно

выписывать на доске. Основные определения необходимо диктовать, отчетливо выговаривая каждое слово и повторяя каждую фразу столько раз, сколько просят обучаемые. Все это уменьшает скорость изложения и влияет на объем информации по учебным вопросам занятия.

В устранении этих трудностей помогают следующие средства обучения:

- ключевые моменты значительного объема, требующие обязательной записи в тетрадях, выдаются курсантам в качестве *раздаточного материала*, и обучаемые по ходу занятия вклеивают их в свои лекционные конспекты, что значительно экономит время на занятии. Для преподавателя подготовить такие материалы не составляет особого труда, т.к. учебные группы данного направления обучения обучения малочисленны;

- использование *интерактивной доски*, на которой демонстрируется сам текст занятий, рисунки, графики, формулы, лекционные демонстрации и остальные элементы видеоряда, служащие для иллюстрации теоретических знаний. При этом все выделенные элементы можно показать в укрупненном масштабе, удобном для восприятия. Подобное подключение видеоинформации к звуковой резко увеличивает скорость изложения и конспектирования учебного материала, что приводит к росту объема и качества его усвоения [3]. Грамотно продуманная и составленная презентация с эффектами анимации, с гиперссылками, с заданиями для самостоятельного выполнения в совокупности с интерактивной доской позволяет использовать метод диалога на занятии, осуществлять фронтальный опрос, устанавливая обратную связь с обучаемыми.

Большинство людей запоминает 5% услышанного и 20% увиденного. Одновременное сочетание аудио- и видеоинформации с учетом моторной памяти при ее письменной фиксации повышает запоминаемость до 50%, а при организации интерактивного взаимодействия с обучаемым и вовлечении его в активные действия в обучении с использованием мультимедийных технологий – 75% – 80% информации.

При проведении практических занятий, как свидетельствует наш опыт многолетней работы с иностранными студентами, хорошие результаты дают такие методы, как ролевые игры, тренинги, анализ практических ситуаций и другие.

Коротко поясним суть перечисленных методов:

- ролевые игры – метод, используемый для усвоения новых знаний и отработки определенных навыков в сфере коммуникации. Ролевая игра предполагает участие не менее двух «игроков», каждому из которых предлагается провести целевое общение друг с другом в соответствии с заданной ролью. Данный метод широко и успешно используется при изучении гуманитарных дисциплин, например, иностранного языка, военной истории и на всех тактических дисциплинах, где курсанты выступают в роли командира отделения, взвода, роты;

- тренинги – обучение, при котором в ходе проживания или моделирования специально заданных ситуаций обучающиеся имеют возможность развить и закрепить необходимые знания и навыки, при изучении тактических дисциплин академии; изменить свое отношение к собственному опыту и применяемым в работе подходам;

- анализ практических ситуаций – метод обучения навыкам принятия решений; его целью является научить обучаемых анализировать информацию, выявлять ключевые проблемы, генерировать альтернативные пути решения, оценивать их, выбирать оптимальное решение и формировать программы действий. Используется при оценке обстановки и принятии решений командиром;

- квест-технология – использование данного метода при изучении дисциплины «Информатика» подробно рассмотрено в статье [4].

Для успешного проведения практического занятия используются следующие средства обучения:

- *Flash-анимация* – это создание небольших видео (мультфильмов) из уже готовых изображений или же фрагментов фильмов. Например, по дисциплине информатика при изучении учебного вопроса «Схемная реализация логических операций» для освоения и повторения каждой операции используется Flash-анимация, в которой помимо теоретической информации, содержится несколько интерактивных элементов: переключатели, с помощью которых замыкая/размыкая цепь загорается /гаснет лампочка и меняются изменения сигналов на входе и выходе на условном обозначении схемы, а также в таблицах истинности.

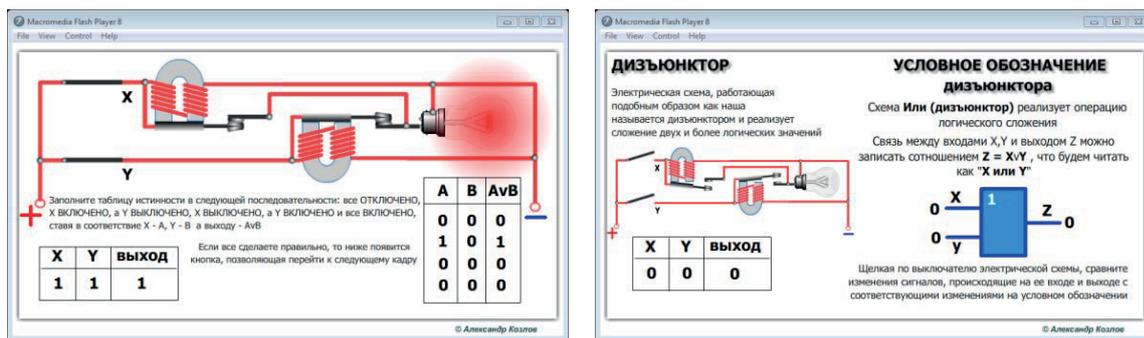


Рис. 1. Пример Flash-анимации по информатике

Кроссворд "История вычислительной техники"

По горизонтали:

1. ... -элементная база машин первого поколения
2. Самое простое вычислительное устройство
3. Счетная машина Холлерита
4. Один из основателей компании Microsoft
5. В честь нее назван один из языков программирования (имя)

По вертикали:

6. Он впервые использовал перфокарты
7. Дочь поэта Байрона, которую называют первым программистом.
8. Английский математик, создал Аналитическую машину - прабабушку современных ЭВМ

Включи Caps Lock!

Проверь себя!

Рис. 2. Пример электронного кроссворда по информатике

– *рабочие тетради*, в которых в сжатой форме содержатся уже название занятия; учебные вопросы; основные теоретические данные, формулы; формулировки практических задач и список контрольных вопросов по теме; задание на самостоятельную работу для подготовки к следующему занятию. Использование такого средства обучения также значительно экономит время на занятии, когда обучаемому надо лишь ознакомиться с заданием и заполнить решением или ответом нужное место в тетради. У иностранных курсантов лучше получается зарисовывать схемы, чертежи, заполнять таблицы, проводить вычисления, чем записывать материал в текстовой форме.

Для контроля усвоения теоретических знаний целесообразно использовать:

- *электронные тесты* с различными видами заданий: на единственный выбор; на множественный выбор; на соответствие, 2 – 3 задания на ввод ответа. Чтобы повысить интерес к тесту, можно добавить анимацию, соответствующую теме и дисциплине, например, проведение химического или физического опыта, кадры исторического фильма. Количество заданий в одном тесте, как показала практика, не должно превышать 10 – 11, иначе обучаемые не успевают в отведенное время прочитать и обдумать ответы.

– *кроссворды* как в бумажном, так и в электронном виде могут успешно использоваться при изучении любой дисциплины.

Преимущество электронных тестов и кроссвордов перед бумажными заключается в автоматической проверке результатов и выставлении оценок, также курсант может сразу после проверки увидеть номера заданий, в которых допущены ошибки.

Использование интерактивных игровых средств обучения и контроля знаний (Flash-анимация, квест-карты, кроссворды, электронные тесты) увеличивает активность обучаемых на занятии и в целом интерес к изучению дисциплин.

Следует заметить, что процесс совершенствования методик проведения занятий динамичен, что связано как с «внешним фактором» (различия в подготовке абитуриентов-иностранцев, требований к высшей школе; появлением новаторских идей), так и «внутренним» – творческим развитием педагогического коллектива, постоянным ростом технических возможностей средств обучения.

Немаловажную роль в формировании универсальных и профессиональных компетенций курсантов играет самостоятельная подготовка как один из видов обучения курсантов. Она обеспечивается наличием в библиотеке академии электронных каталогов и электронных учебников по изучаемым дисциплинам, а также соответствующих стандартных программ-переводчиков.

Главным достоинством электронного учебника с гипертекстом перед традиционным бумажным с последовательным изложением материала является его интерактивность. Изучая материал в виде гипертекста, курсант занимает более активную позицию, т.к. сам выбирает последовательность переходов по разделам, основным понятиям, контрольным вопросам в конце темы и тестам. В данном случае обучение приобретает личностно-ориентированный характер.

По мнению автора, использование рассмотренных методов и средств обучения преподавателями военного вуза в своей педагогической деятельности способствует быстрой адаптации иностранных студентов в новой иноязычной среде и позволяет сделать процесс обучения более успешным и интересным.

Библиографический список

1. Шевелев Г.Е., Берестнева О.Г., Нгуен Х.Б. Проблемы адаптации иностранных студентов к обучению в России. *Современные проблемы науки и образования*. 2012; № 3: 198.
2. Образцов П.И., Косухин В.М. *Дидактика высшей военной школы*: учебное пособие. Орел: Академия Спецсвязи России, 2004.
3. Иванова О.М., Покорная О.Ю. О методике использования мультимедийных технологий в преподавании естественнонаучных дисциплин иностранным военнослужащим. *Молодой учёный*. 2012; № 10 (45): 333 – 335.
4. Калачева Т.Н., Кузнецова Н.С. Нестандартные технологии обучения информатике в военном вузе. *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017; № 4: 139 – 143.
5. Асташова А.А., Давлетшина К.Ю. Проектная форма работы с использованием мультимедийных технологий как способ активизации учебного процесса при обучении иностранных военнослужащих на уроках РКИ. *Образование и педагогические науки в XXI веке: актуальные вопросы, достижения и инновации*. Пенза, 2017: 61 – 63.
6. Волков С.С., Ивлева Е.В., Ивлева Л.А. Методы активизации процесса обучения иностранных военнослужащих. *Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук*. Вольск, 2016: 17 – 19.

References

1. Shevelev G.E., Berestneva O.G., Nguen H.B. Problemy adaptatsii inostrannykh studentov k obucheniyu v Rossii. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2012; № 3: 198.
2. Obrazcov P.I., Kosuhin V.M. *Didaktika vysshej voennoj shkoly*: uchebnoe posobie. Orel: Akademiya Spetssvyazi Rossii, 2004.
3. Ivanova O.M., Pokornaya O.Yu. O metodike ispol'zovaniya multimedijnykh tehnologii v prepodavanii estestvennonauchnykh disciplin inostrannym voennosluzhaschim. *Molodoy uchenyj*. 2012; № 10 (45): 333 – 335.
4. Kalacheva T.N., Kuznetsova N.S. Nestandartnye tehnologii obucheniya informatike v voennom vuze. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2017; № 4: 139 – 143.
5. Astashova A.A., Davletshina K.Yu. Proektnaya forma raboty s ispol'zovaniem medijnykh tehnologii kak sposob aktivizatsii uchebnogo processa pri obuchenii inostrannykh voennosluzhaschih na urokah RKI. *Obrazovanie i pedagogicheskie nauki v XXI veke: aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovatsii*. Penza, 2017: 61 – 63.
6. Volkov S.S., Ivleva E.V., Ivleva L.A. Metody aktivizatsii processa obucheniya inostrannykh voennosluzhaschih. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i social'no-ekonomicheskikh nauk*. Vol'sk, 2016: 17 – 19.

Статья поступила в редакцию 30.08.19

УДК 378.147

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00006

Kalashnikova S.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: sb-kalashnikova@mail.ru*

INTERACTIVE CLOUD SERVICES AS MEANS OF INCREASING THE EFFICIENCY OF ACTIVITY EXTRACURRICULAR WORK OF STUDENTS. The didactic features of teaching a technical drawing course in the framework of additional general education programs for foreign citizens and the technological conditions that determine the transition of education to digital technologies including WEB 2.0 services are analyzed. Criteria are defined, classification and comparative analysis of modern virtual interactive whiteboards are carried out with a view to their use at the initial stage of technical drawing study. Description and advantages of the Google Drawings service in terms of the effectiveness of its use in extracurricular activities of foreign students as a tool for basic graphic preparation are provided. The methods of using the service in on-line are proposed, they allow the teacher to correct mistakes and make comment on errors take into account individual differences in the learning models of each student. The work highlights advantages of expanding the electronic component of extracurricular work of students, which provides accelerated development of skills in working with computer graphics the possibility of on-line participation of students in the process of adjustment, cross-checking and evaluation of tasks. An additional aspect of the willingness of teachers to use the tools of WEB 2.0 services in teaching practice that provides for the need for advanced training and methodological support is identified.

Key words: training of foreigners, digitalization of education, cloud service, extracurricular work.

С.Б. Калашникова, канд. пед. наук, доц., Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: sb-kalashnikova@mail.ru

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ОБЛАЧНЫЕ СЕРВИСЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье анализируются дидактические особенности преподавания курса черчения в рамках дополнительных общеобразовательных программ для иностранных граждан и технологические условия, детерминирующие переход образования к цифровым технологиям, включая сервисы WEB 2.0. Определены критерии, проведены классификация и сравнительный анализ современных виртуальных интерактивных досок с целью их использования на начальном этапе изучения черчения. Автором представлено описание и преимущества сервиса Google Рисунки с точки зрения эффективности его использования во внеаудиторной работе иностранных обучающихся в качестве инструмента базовой графической подготовки. Предложены приемы использования сервиса

в онлайн-режиме, позволяющие преподавателю корректировать выполнение задания, комментировать ошибки, учитывая индивидуальные различия в моделях учения каждого обучающегося. Выделены преимущества расширения электронной составляющей внеаудиторной работы обучающихся, что обеспечивает ускоренное развитие навыков работы со средствами компьютерной графики, возможность онлайн-участия обучающихся в процессе корректировки, взаимопроверки и оценки. Выявлен дополнительный аспект готовности преподавателей использовать средства сервисов WEB 2.0 в практике обучения, предусматривающий необходимость организации повышения квалификации и методического сопровождения.

Ключевые слова: обучение иностранцев, цифровизация образования, облачный сервис, внеаудиторная работа.

На подготовительных факультетах (отделениях), реализующих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства в рамках дополнительных общеобразовательных программ (ДОП) по инженерно-технической и технологической направленности, определенную трудность представляет курс черчения, включающий изучение разделов, касающихся геометрического и проекционного черчения (начертательной геометрии), а также освоения приемов работы в системах автоматизированного проектирования (САПР). Как показывает многолетняя практика, в образовательных системах некоторых стран, из которых приезжают иностранные слушатели ДОП, не предусмотрено изучение этих или аналогичных дисциплин. Результаты анкетирования более 550 слушателей, проводимого в течение десяти лет (2009 – 2019 гг.), показывают, что более 40% из них не изучали на родине в рамках средней школы никаких графическо-конструкторских дисциплин. Они не владеют соответствующими базовыми предметно-специфическими навыками и пространственными представлениями, на основе которых формируется пространственное мышление.

Аудиторное время, отводимое для занятий по этому предмету, не всегда позволяет достичь требуемого уровня результатов обучения для всех категорий слушателей. Группу риска составляют слушатели, у которых сформирован недостаточный уровень визуальной культуры и не развиты навыки использования технических средств обработки информации, включая программные средства компьютерной графики.

Следует отметить, что главный тренд в образовании сегодня связан с цифровой революцией. Цифровизация образования, включая уровень высшего образования, повлечет активное использование средств электронного обучения и «использование технологий искусственного интеллекта, что приведёт к полному перестроению образовательного процесса, переосмыслению роли педагога» [1].

Цифровая реальность, характеризующаяся развитием телекоммуникаций, скоростью и доступностью Интернет-соединения, наличием у обучающихся разнообразных устройств выхода в Интернет, а также созданием облачных средств учебного назначения: виртуальных интерактивных досок, тестовых сервисов, средств преобразования видео, онлайн-офисов коллективного доступа и др., обеспечивает благоприятные условия для повышения доли электронного обучения.

С одной стороны, обилие облачных сервисов – положительное явление, так как их использование в учебном процессе соответствует задачам персонализации образования, то есть «создания и предоставления персонализированного контента образовательного содержания и формирования образовательных пакетов для студентов» [2, с. 116], и дальнейшей самореализации личности в условиях цифровой экономики. Однако с точки зрения освоения их преподавательским сообществом именно их большое количество и разнообразие представляет определенные трудности и проблемы, которые связаны с внедрением сервисов и приложений в активную педагогическую практику.

Проанализировав технологические вызовы и ожидания, педагогическую реальность по указанной проблематике, можно выделить ряд противоречий:

- между сложившимися условиями в области преподавания базовых инженерно-графических дисциплин в национальных системах образования стран, из которых прибыли иностранные слушатели, и требованиями к обучающемуся, связанными со способностью использовать современные информационные технологии, прикладные программные средства при решении задач профессиональной деятельности» [3];
- между краткосрочностью периода академической адаптации и обучения иностранных слушателей в рамках ДОП и недостаточной эффективностью обучения на данном этапе;
- между уровнем технологического развития средств электронного обучения и ориентацией педагогического сообщества на традиционные методы обучения.

Выход из создавшейся проблемной ситуации и разрешение первых двух противоречий, по мнению автора, видится в увеличении доли использования современных телекоммуникационных технологий во внеаудиторное время в рамках общей трудоемкости дисциплины.

Цель данной статьи – раскрыть методические приемы практического использования виртуальной интерактивной доски в процессе изучения курса черчения в рамках внеаудиторной работы иностранных слушателей дополнительных общеобразовательных программ.

Почему именно виртуальные интерактивные доски выбраны для внеаудиторной работы обучающихся по черчению, а не задания на бумажном носителе в рабочей тетради? Трудно не согласиться с мнением исследователей, которые считают, что «облачные технологии позволяют более эффективно организовать самостоятельную деятельность за счет мобильности, доступности и удобства использования на любом устройстве с доступом в интернет» [4, с. 5]. Другое преи-

мущество виртуальных интерактивных досок заключается в том, что они сетевые и, соответственно, коллективного доступа, что дает возможность преподавателю включаться в процесс выполнения задания в форме корректировки и контроля на промежуточных этапах его выполнения. С целью оптимальной интеграции в учебный процесс было проанализировано более десятка облачных сервисов, которые можно дифференцировать по их основному назначению. Простые с понятным интерфейсом виртуальные доски для рисования элементарных объектов: FlockDraw, Popplet. Доски для рисования и работы с более сложными графическими объектами (например, 2D чертежей), так как на доску можно загружать ранее созданные изображения и изменять их с помощью графических инструментов (ручка, кисть, карандаш, перо, фломастер, штамп): SketchPad, Drawchat – бесплатный сервис без регистрации с расширенными графическими инструментами, возможностью включения web-камеры и микрофона, приглашением участников по ссылке и даже передаче её с помощью QR-кода. Онлайн-доски с достаточным количеством специальных символов и геометрических опций для изучения математики: Twiddla, IDroo, Scribblar. Доски для ведения видеоконференций, вебинаров и обучения в форме репетиторства: Awpp, Myownconference, Limnu, Webroom, NoteBookCast. Доски для совместного сбора материала, создания диаграмм, графиков, коллажей и стенгазет, позволяющие осуществлять планирование мероприятий и обратную связь с участниками; прикрепление изображений, файлов, ссылок на другие ресурсы, консолидирование и редактирование контента: Padlet, MIRO, Scrumblr, Netboard, DRAW.IO и WikiWall – российский сервис белых досок для создания стенгазет.

При выборе сервисов особое внимание уделялось следующим критериям:

- графические инструменты и их функции;
- способ тиражирования задания для обучающихся с их персонализацией либо преподавателем, либо самим обучающимся;
- способ приглашения обучающихся к выполнению заданий (по ссылке или индивидуальной электронной почте),
- возможность промежуточного контроля (возможность преподавателя входить в документ обучающегося в любое время, в том числе и одновременно);
- фиксирование результатов деятельности обучающихся (автоматическая фиксация при любой итерации или только по команде «Сохранить»);
- возможность формирования портфолио из выполненных работ;
- экономическая составляющая использования данного сервиса (платно или без оплаты).

Оптимальным вариантом электронной доски для реализации преподавания геометрического черчения с последующим переходом к отечественной САПР КОМПАС от АСКОН или к AutoCAD от Autodesk Inc. является электронная доска «NanoCAD» от российской компании «Нанософт». Однако она устанавливается на компьютере локально, что не дает возможности использования в онлайн-режиме. Выполненное на ней задание обучающийся должен перенести в облачный сервис, например, на диск ЯНДЕКС (YANDEX) или GOOGLE преподавателя, что представляет собой дополнительные операции, требующие определенных навыков и затрат времени в рамках интенсивного учебного процесса.

Всем вышеопределенным требованиям к сервису для реализации преподавания и изучения раздела геометрического черчения за рамками аудиторного

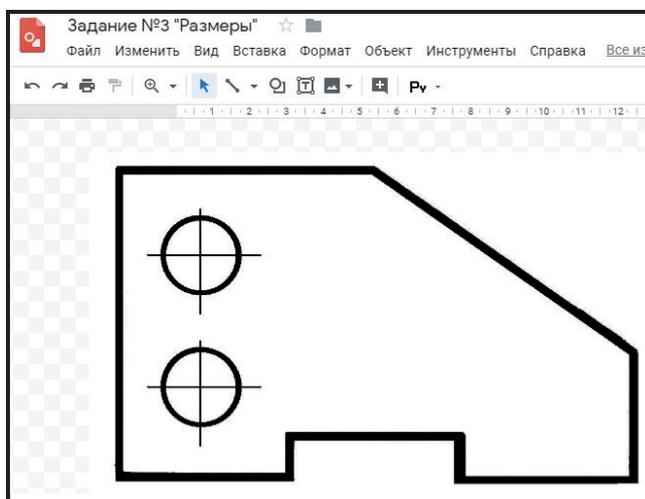


Рис. 1. Задание для обучающихся по теме «Размеры»

процесса с корректировкой и оценкой в реальном времени удовлетворяет сервис «Google Рисунки». В нем каждый графический примитив является свободно перемещаемым и редактируемым объектом, что позволяет установить пространственное соответствие различных графических элементов задания посредством перемещения объектов и «придает выполнению задания наглядно-образный и предметно-действенный характер» [5, с. 36]. Чертежный инструментарий незначительно, что непринципиально на начальном этапе, уступает вышеперечисленным САПР (несоответствие шрифта, длины стрелок, отсутствие специальных символов), остальные параметры реализуются успешно. Разработанное задание содержится в облаке на диске преподавателя (рис. 1) и тиражируется одним кликом на этом же диске для всех обучающихся учебной группы с последующей индивидуализацией.

Сервис имеет гибкие настройки доступа: преподаватель в настройках доступа выбирает «для всех, у кого есть ссылка» и отмечает режим редактирования. Тогда во время работы (оговаривается заранее) обучающего над заданием или после его выполнения преподаватель может войти на его рабочий лист (доску) и корректировать выполнение задания, что позволяет учитывать значимые индивидуальные различия в моделях учения, присущих каждому обучающемуся (рис. 2).

Кроме того, преподаватель может передать ссылку другому обучающемуся с целью проведения взаимопроверки и корректировки выполненных работ, что способствует развитию навыков командной работы, которые необходимы при выполнении профессиональных конструкторских проектов. В варианте взаимопроверки у обучающихся могут быть как разные, так и одинаковые варианты заданий.

Все задания, выполненные обучающимися, сохраняются автоматически после каждой итерации, время которой также фиксируется сервисом, и размещены на диске преподавателя, что позволяет выявить и классифицировать ошибки по частоте их повторения в работах. Для дальнейшего предотвращения системных ошибок, например, по теме «Размеры», целесообразно предоставить обучающимся вариант проверки выполненного ими задания с комментарием (инструмент «Выноски») ошибки (рис. 3), который включает соответствующее правило из «ГОСТ 2.307-68 Единая система конструкторской документации (ЕСКД). Нанесение размеров и предельных отклонений (с Изменениями № 1, 2, 3)» [6].

При этом каждый обучающийся может сохранить («Скачать как») свою работу в приемлемом для него формате: PDF, JPEG, PNG, SVG. Индексируя последовательность заданий номерами с указанием темы, например, «Задание № 1 «Линии»», «Задание № 3 «Размеры»», мы выходим на формирование

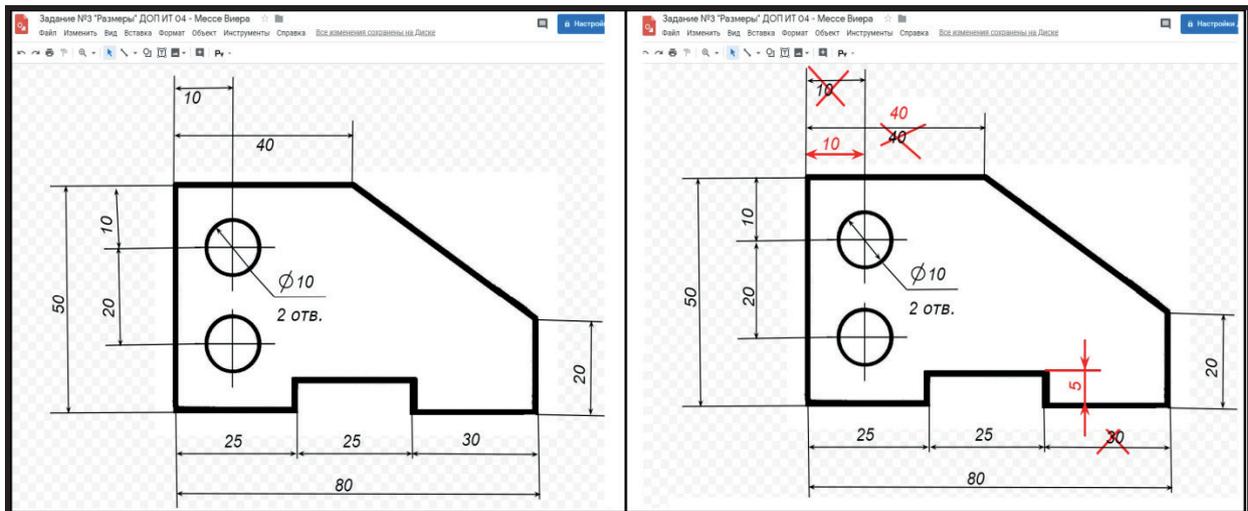


Рис. 2. Задание, выполненное обучающимся и проверенное преподавателем

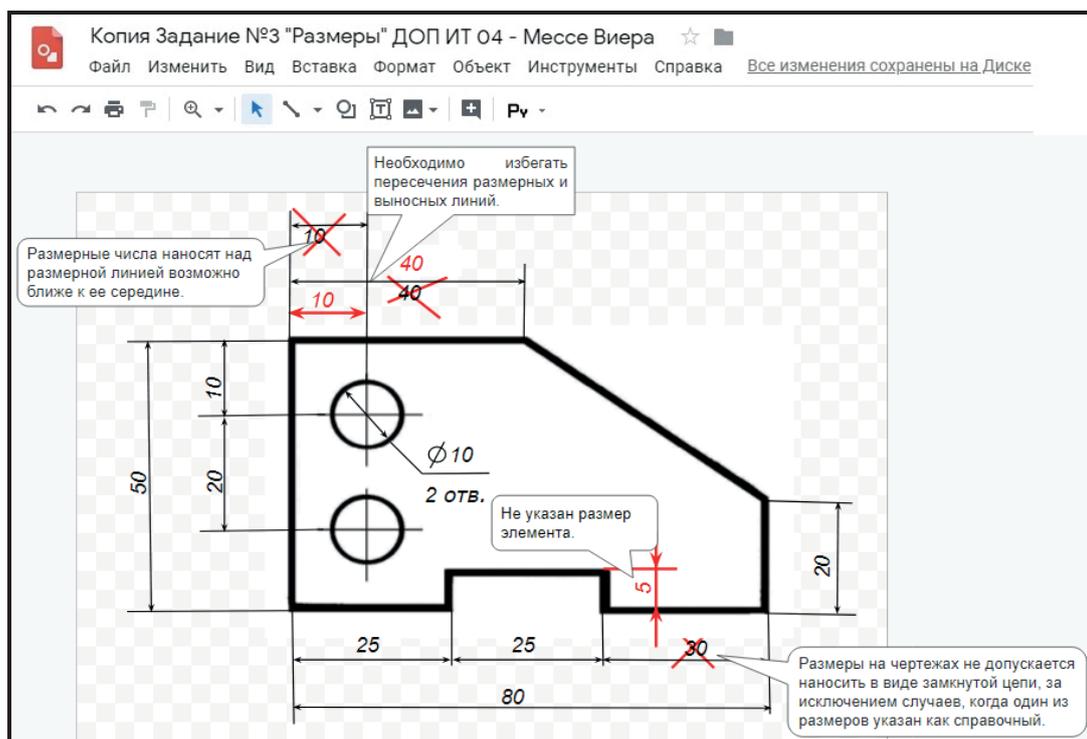


Рис. 3. Задание, проверенное преподавателем и содержащее комментарий к ошибкам

электронной тетради или альбома графических заданий по черчению, то есть на формирование электронного портфолио, которое обладает свойствами мобильности [7], интерактивности и коммуникативности. Обучающиеся в любой момент, на любом устройстве с подключением к интернету, включая мобильный телефон, могут посмотреть результат выполнения работы, размещать портфолио в социальных сетях или передавать по электронной почте, демонстрируя родителям и другим заинтересованным лицам результаты продвижения по образовательному маршруту.

Другой аспект внедрения предлагаемой технологии заключается в готовности преподавателей использовать данные средства и инструменты обучения в своей педагогической практике. Положительный результат разрешения третьего выявленного противоречия подразумевает организацию курсов повышения квалификации (ПК) по современным сервисам WEB 2.0, и включение их в обязательный минимум информационной компетентности преподавателя вуза. Корпоративные курсы ПК в образовательных организациях обычно ориентированы

на профессиональную компетентность преподавателей по профилю преподаваемой дисциплины, куда отдельным модулем могут быть включены педагогические аспекты применения образовательных сервисам WEB 2.0.

В заключение отметим, что спектр сервисов учебного назначения WED 2.0 постоянно расширяется. Формируются новые направления, например интерактивные рабочие листы (ИРЛ), онлайн-тестовые сервисы, виртуальные доски, сервисы для создания интерактивного видео. Набирая в поиске ЯНДЕКС (YANDEX) нужные словосочетания, мы получаем список сервисов, превышающий десяток наименований. Конечно, не от всех этих средств при их внедрении в учебный процесс можно получить качественный рост результатов обучения. Следовательно, в первоочередную перспективу внедрения «цифры» в образование входят задачи, связанные с апробацией новых средств обучения, анализом и экспертизой их эффективности, разработкой методических рекомендаций для преподавательского состава и обучающихся, решением проблем организации онлайн-форм учебного процесса.

Библиографический список

1. Мелешко В. Главный тренд российского образования – цифровизация. *Учительская газета*. 2018; № 4. Available at: <http://www.ug.ru/article/1029>
2. Авксентьева Е.Ю., Сентерев Ю.А. Бюджетный хостинг на платформе RASPBERRY PI для размещения электронных курсов учебных дисциплин образовательных программ. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 116 – 118.
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 15.03.05 Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств (уровень бакалавриата) (приказ Минобрнауки России от 11.08.2016 г. № 1000)*. Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/150305.pdf>
4. Алексанян Г.А. *Формирование самостоятельной деятельности студентов СПО в обучении математике с использованием облачных технологий*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Армавир, 2014.
5. Калашникова С.Б. Повышение эффективности процесса обучения инженерной графике на основе наглядно-образных и предметно-деятельных способов. *Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан: в 3 т.* Москва: МАДИ, 2015; Т. 2: 34 – 37.
6. *Единая система конструкторской документации. Сборник ГОСТов*. Москва: Стандартинформ, 2007.
7. Сухлов М.П., Калашникова С.Б. Реализация элементов Mobile Learning в очном образовательном процессе. *Дистанционное и виртуальное обучение*. 2016; № 11: 21 – 24.

References

1. Meleshko V. Glavnyj trend rossijskogo obrazovaniya – cifrovizaciya. *Uchitel'skaya gazeta*. 2018; № 4. Available at: <http://www.ug.ru/article/1029>
2. Avksent'eva E.Yu., Senterev Yu.A. Byudzhetnyj hosting na platforme RASPBERRY PI dlya razmesheniya elektronnyh kursov uchebnyh disciplin obrazovatel'nyh programm. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 116 – 118.
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 15.03.05 Konstruktorsko-tehnologicheskoe obespechenie mashinostroitel'nyh proizvodstv (uroven' bakalavriata) (prikaz Minobrnauki Rossii ot 11.08.2016 g. № 1000)*. Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/150305.pdf>
4. Aleksanyan G.A. *Formirovanie samostoyatel'noj deyatel'nosti studentov SPO v obuchenii matematike s ispol'zovaniem oblačnyh tehnologij*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskix nauk. Armavir, 2014.
5. Kalashnikova S.B. Povyshenie effektivnosti processa obucheniya inzhenernoj grafike na osnove naglyadno-obraznyh i predmetno-deyatel'nyh sposobov. *Professional'no napravlennoe obuchenie russkomu yazyku inostrannyh grazhdan: v 3 t.* Moskva: MADI, 2015; T. 2: 34 – 37.
6. *Edinaya sistema konstruktorskoj dokumentacii. Sbornik GOSTov*. Moskva: Standartinform, 2007.
7. Suhlov M.P., Kalashnikova S.B. Realizaciya "elementov Mobile Learning v ochnom obrazovatel'nom processe. *Distancionnoe i virtual'noe obuchenie*. 2016; № 11: 21 – 24.

Статья поступила в редакцию 20.07.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00007

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

Shergina T.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-East Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: Sherginata@mail.ru

INDIGENOUS APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF THE MOTOR ACTIVITY OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF NATIONAL GAMES IN THE NORTH. The article is dedicated to a problem of finding an effective means of motor activity development in primary school children in the North. As an option to solve the problem, the indigenous approach is considered on the example of the national games of the North. The author substantiates the idea that the way of preservation of intangible values of peoples is reflected in the example of the indigenous approach "inside view" from the perspective of interdisciplinary education in order to solve the problem of loss of traditional culture of the peoples inhabiting the Arctic and polar territories of Russia. The work uses technologies in education, with roots stretching out into folk pedagogy. The aim of the article is to analyze the study of the indigenous approach by the primordial means in the development of motor activity of younger students. The authors develop a special course of national games of the North. In conclusion, a comparison of the first and control tests is given, which shows a positive assessment in the dynamics of the development of motor activity of children.

Key words: motor activity, national games, junior schoolchildren, indigenous approach, tradition.

A.A. Кожурова, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: kozhurova_2013@mail.ru

Т.А. Шергина, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: Sherginata@mail.ru

ИНДИГЕННЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ НАЦИОНАЛЬНЫХ ИГР В УСЛОВИЯХ СЕВЕРА

Статья посвящена проблеме поиска эффективного средства развития двигательной активности у младших школьников в условиях Севера. Как вариант решения вопроса рассматривается индигенный подход на примере национальных игр Севера. Обосновывается идея того, что путь сохранения нематериальных ценностей народов отражается на примере индигенного подхода «взгляд изнутри» (inside) с позиции междисциплинарности воспитания в целях разрешения проблемы утраты традиционной культуры народов, населяющих арктические и приполярные территории России. На основе данного подхода используются технологии воспитания, корнями уходящие в народную педагогику. Целью статьи является анализ изучения индигенного подхода путем исконных средств в развитии двигательной активности младших школьников. Предлагается разработанный спецкурс национальных игр народов Севера. В заключение дается сравнение первого и контрольного тестирования, что показывает положительную динамику развития двигательной активности детей.

Ключевые слова: двигательная активность, национальные игры, младший школьник, индигенный подход, традиция.

В век глобализации географическая разбросанность является одной из причин утери традиционной культуры и родного языка. Путь сохранения нематериальных ценностей народов мы видим на примере индигенного подхода «взгляд изнутри» (inside) с позиции междисциплинарности воспитания в целях разрешения проблемы утраты традиционной культуры народов, населяющих арктические и приполярные территории России. В рамках исследования индигенный подход рассматривается в качестве методологического основания стабильного развития креативных этнокультурных ценностей в общем образовании коренных народов Севера. В основе данного подхода лежит идея использования технологий обучения, корнями уходящие в народную педагогику. Следовательно, предполагается возвращение растущей личности, понимающей себя носителем родной культуры, в формировании которой используются этнокультурные образовательные технологии. В качестве примера выбрано развитие двигательной активности детей посредством национальных игр, так как физическое развитие и двигательные навыки функционально очень важны для сохранения традиционного образа жизни на Севере: мобильность кочевья, оленеводство, рыболовство и охота.

Как указано в контексте изучения региональных исследований (Н.К. Шамаев, С.И. Захаров, И.И. Портнягин), историография происхождения народных игр доказывает то, что «введение игр в воспитательных целях было тесно связано с бытовыми условиями и с традиционным трудом конкретного этноса, со своеобразными природно-климатическими условиями» [1], [2]. Вместе с тем народная игра – понятие емкое и универсальное. Она одновременно и несет социокультурную информацию из прошлого, свойственную менталитету народа, и соответствует закономерной природе развития детской психики в онтогенезе человека [3]. На примере якутских национальных игр раскрывается целый жанр народного творчества и тем самым он постепенно трансформируется в современное время как вид спорта в связи популяризацией и пропагандой развития дополнительного образования и детского досуга в регионе. Мы видим здесь тенденцию постепенного введения индигенного подхода в научный ракурс прикладных исследований, это можно констатировать в будущем как углубленное изучение проблемы воспитания местными коренными исследователями, а также процесса педагогического сопровождения детства в условиях Севера.

В прошлом веке этнографические исследования осуществлялись по принципу изучения того или иного объекта сторонним наблюдателем, исследователем, причем этим объектом становились носители индигенных культур. Американские исследователи, как отмечают М. Ковач и Л. Тухивай Смит, применяли термин «экзотические» в отношении последних, что доказывает тот факт, что «исследователи того времени рассматривали свои выводы и наблюдения со своей культурной позиции носителей западной европейской культуры» [4], [5].

Общезвестно, что условием существования народов Крайнего Севера в течение многих веков является традиционно кочевой образ жизни, оленеводство и охота. По мнению региональных исследователей-этнопедагогов У.А. Винокуровой, С.С. Семеновой, «для ребенка – это элемент процесса социализации, когда представление о внешнем мире складывается под влиянием природной среды и близкого окружения значимых взрослых. Этнопедагогику народов Севера отличает немногословность, когда дети учатся на наглядном примере взрослых, их поступков и поведения. Ребенка готовят к реальной жизни с самого рождения. С ранних лет дети приучаются ездить верхом на олене, управлять оленьей упряжкой. В подростковом возрасте дети могут помогать пастухам-оленьеводам в управлении оленями, устройстве коралей (кораль – загон для выпаса крупного рогатого скота)» [6], [7].

Тем не менее происхождение игр не только связано с укладом жизни, но и с духовными ценностями народа на примере состязаний в эпических сказаниях, которые развивали физическую активность и силу как феноменальную жизнестойкость в условиях экстремального климата.

Цель статьи: раскрыть индигенный подход путем применения исконных средств в развитие двигательной активности младших школьников (на примере использования национальных игр Севера).

Исследование проводилось в начале учебного года на базе МБОУ «Индигирская средняя общеобразовательная школа» Момского района арктической зоны Республики Саха (Якутия), в нем приняли участие 25 учащихся начальных классов.

Выявление уровня двигательной активности проводилось по следующим методикам: анкетирование учащихся с целью выявления степени вовлеченности учащихся занятия спортом и физкультурой; диагностика уровня развития двигательной активности детей младшего школьного возраста по авторской методике учителя физкультуры Мигонькиной З.Р.

В анкету были включены 4 вопроса. Если количество ответов «да» составляет больше 50%, то это говорит о положительной оценке занятиями двигательной активности среди детей (рис. 1).

По результатам анкетирования можно прийти к выводу, что большинство респондентов любят заниматься физкультурой и спортом, предпочитают проводить время в подвижных играх, но тем не менее им трудно переключиться на стабильное выполнение утренних зарядок.

Вторая методика учителя физкультуры начальных классов Мигонькиной З.Р. – это тестирование уровня двигательной активности. Здесь использована работа по трем показателям двигательной активности: отжимание в упоре лежа; прыжки в длину с места; поднимание туловища. Каждый показатель распределен на возрасты от 7 до 10 лет. Также в каждом возрастном отрезке есть определенные нормы отдельно для мальчиков и девочек. Рассмотрим в обобщенном виде каждый показатель физических испытаний по отдельности (табл. 1).

Таблица 1

Результаты выявления уровня двигательной активности младших школьников

Показатели двигательной активности:	Ниже нормы	Соответствует норме
Отжимание в упоре лежа	76%	24%
Прыжки в длину с места	72%	28%
Поднимание туловища	80%	20%

Результаты данного тестирования говорят о том, что показатели двигательной активности находятся в состоянии ниже нормы, и здесь потребуются соответствующая работа по физической подготовке детей. Для этого разработан игровой спецкурс (программа) с использованием национальных игр народов Севера с целью улучшения результатов по данным показателям отжимания, прыжков и поднимания туловища, тем самым предпринимается попытка развивать двигательную активность детей младшего школьного возраста.

Спецкурс национальных игр Севера разработан с целью развития у обучающихся как духовного, так и физического воспитания. Нагруженность занятий рассчитана на 1 час в неделю, всего 34 часа в учебный год.

Цели программы:

– развитие двигательной активности посредством национальных игр;
– привитие чувства уважения и заинтересованности к обычаям и традициям своего народа;

– популяризация и пропаганда национальных игр Севера (табл. 2).

Завершая данный игровой спецкурс во внеурочной деятельности, мы провели контрольный этап исследования, где занимающиеся по программе дети



Рис. 1. Распределение вопросов анкеты по ответам, %

Фрагмент тематического плана занятий «Игры предков»

№	Тема	Часы	Характеристика и правило игр
1	Вводное занятие. Оу-стар харсыһылыра (Бой быков)	1	Проводится на земле отрезок длиной в 3 метра (линия по середине). Дети стоят на четвереньки по разные стороны линии и упираются головами друг друга. По команде они начинают толкаться головами. При этом не разрешается начинать игру слишком резким "боданием". Побеждает тот, кто вытолкает соперника на 1,5 метра от линии.
2	Атах тэпсиитэ (Наступание на ноги)	1	Мальчики и девочки делятся на 2 команды. Подзываются по одному и становятся спинами друг к другу. Со словами "Солнце встает" они поворачиваются или направо, или налево. Если они повернутся одновременно в одну и ту же сторону, то они начинают играть. Если нет, возвращаются к своим командам. Таким образом, образуются несколько пар. Ведущий расставляет 5 – 7 пар. Участники подгибают левую ногу и пытаются наступить правой на ноги партнера. Если кто-то из игроков оторвет правую ногу от земли, тот проигрывает.
3	Кутурук былдьаһыта (Отними хвост)	1	Игроки делятся на две команды. Игрокам выдается веревка длиной 20 <i>Decolonizing Methodologies – Research and Indigenous peoples</i> 25 см. Разные цвета для каждой команды. Вербки, игроки закрепляют в штаны, имитируя хвост. По команде, игроки должны отнять хвосты противника. Побеждает та команда, которая отнимала больше хвостов в определенное время. Время участники могут фиксировать сами.
4	Атаралаан сүүрүү (Бег галопом)	1	Игру проводят на дистанции 50 или 100 метров. По команде участники ставят левую ногу вперед, правую назад, занимают позу бегуна и отталкиваются обеими ногами одновременно. Тот, кто придет первым к финишу, считается победителем.
33	Заключительное занятие	1	Проведение контрольного тестирования на двигательную активность по показателям отжимания, прыжка и поднимания туловища.
Всего за учебный год:		34 ч.	

отработали те же показатели выявления двигательной активности: отжимание, прыжки в длину с места и поднимание туловища (табл. 3).

Таблица 3

Результаты контрольного выявления уровня двигательной активности младших школьников

Показатели двигательной активности:	Ниже нормы	Соответствует норме
Отжимание в упоре лежа	28%	72%
Прыжки в длину с места	24%	76%
Поднимание туловища	32%	68%

Таким образом, при проведении первого и контрольного тестирования можно сделать вывод, что двигательная активность детей заметно повысилась. Именно здесь индигенный подход рассмотрен с точки зрения опыта взаимосвязи поколений в воспитании и закладки природно-этноментальных задатков развития детей в условиях родной культуры.

В ходе исследования нам было интересно наблюдать за детьми, у которых показатели активности ниже нормы. Если детально разобраться, каждый из них посещал занятия с желанием, старались прилагать все усилия, но не достигли желаемых результатов. Как правило, причиной могут быть временное отсутствие на занятиях из-за активированных дней (выше 45 градусов мороза) или длительные карантинные и каникулы, которые протекали в общей сложности 2 месяца. Но тем не менее спелкурс рассчитан на четыре года начального общего образования, и мы надеемся, что результаты отстающих детей к концу 4 класса должны улучшиться.

Статья написана в рамках в рамках научного проекта РФФИ №19-013-00730

Библиографический список

1. Шамаев Н.К., Захаров С.И., Портнягин И.И. *Семейное физическое воспитание на основе национальных традиций*. Якутск, 2003.
2. Шамаев Н.К. *Нравственное развитие школьников в процессе традиционного физического воспитания*. Москва: Academia, 2000.
3. Кожурова А.А., Шергина Т.А. *Воспитание младших школьников в поликультурной среде: учебное пособие*. Якутск: Изд. дом СВФУ, 2016.
4. Kovach M. *Indigenous Methodologies: characteristics, conversations and contexts*. University of Toronto Press, 2009.
5. Tuhiwai Smith L. *Decolonizing Methodologies – Research and Indigenous peoples*. London: Zed, 1999.
6. *Этнокультурное образование в Дальневосточном федеральном округе РФ*. Якутск: Медиа-холдинг «Якутия», 2015.
7. Кожурова А.А., Буряк О.В. Формирование ответственного отношения к труду у младших школьников посредством игровых технологий в условиях кочевья Крайнего Севера. *Перспективы науки*. 2018; № 11 (110): 211 – 214.

References

1. Shamaev N.K., Zaharov S.I., Portnyagin I.I. *Semeynoye fizicheskoye vospitaniye na osnove nacional'nykh traditsiy*. Yakutsk, 2003.
2. Shamaev N.K. *Nravstvennoye razvitiye shkol'nikov v processe tradicionnogo fizicheskogo vospitaniya*. Moskva: Academia, 2000.
3. Kozhurova A.A., Shergina T.A. *Vospitaniye mladshih shkol'nikov v polikul'turnoy srede: uchebnoye posobie*. Yakutsk: Izd. dom SVFU, 2016.
4. Kovach M. *Indigenous Methodologies: characteristics, conversations and contexts*. University of Toronto Press, 2009.
5. Tuhiwai Smith L. *Decolonizing Methodologies – Research and Indigenous peoples*. London: Zed, 1999.
6. *Etnokul'turnoye obrazovaniye v Dal'nevostochnom federal'nom okruge RF*. Yakutsk: Media-holding «Yakutiya», 2015.
7. Kozhurova A.A., Buryak O.V. Formirovaniye otvetstvennogo otnosheniya k trudu u mladshih shkol'nikov posredstvom igrovyykh tehnologiy v usloviyakh kochev'ya Krajnego Severa. *Perspektivy nauki*. 2018; № 11 (110): 211 – 214.

Статья поступила в редакцию 20.07.19

УДК 37.025

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00008

Kurtvapova V.M., postgraduate, Vitus Bering Kamchatka State University (Petropavlovsk-Kamchatskiy, Russia), E-mail: nika.kurtvapova@mail.ru
Rachkovskaya N.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of General and Pedagogical Psychology, Moscow Region State University (Moscow, Russia), E-mail: nad1606@yandex.ru

REGULARITIES AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF MORAL EDUCATION OF A TEENAGER IN A MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SCHOOL. The article studies moral education of a teenager in the multicultural educational environment of the school, which is relevant against the backdrop of outbreaks of extremism and conflicts on ethnic and religious grounds. The authors pay much attention to universal moral values that are most successfully acquired by schoolchildren in a multicultural educational environment. On the basis of a theoretical analysis of the scientific literature on this problem, regularities are identified and pedagogical principles are formulated as guiding ideas that ensure the success of moral education in the multicultural environment of the school. The article shows how these principles are introduced into the educational practice of an educational organization. Reliance on the identified patterns and principles in the educational process will make it possible to actualize the educational potential of a multicultural educational environment and to educate a highly moral personality of a school graduate.

Key words: moral education, teenager, polycultural educational environment of school, patterns of education, PEDU, pedagogical principles.

В.М. Куртварова, аспирант, Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга, г. Петропавловск-Камчатский,

E-mail: nika.kurtvarova@mail.ru

Н.А. Рачковская, д-р пед. наук, проф., Московский государственный областной университет, г. Москва, E-mail: nad1606@yandex.ru

ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

Статья посвящена нравственному воспитанию подростка в поликультурной образовательной среде школы, что является актуальным на фоне всплеск экстремизма и конфликтов на межнациональной и религиозной почве. Большое внимание авторы уделяют универсальным нравственным ценностям, которые наиболее успешно усваиваются школьниками в поликультурной образовательной среде. На основе теоретического анализа научной литературы по данной проблеме выявлены закономерности и сформулированы педагогические принципы как руководящие идеи, обеспечивающие успешность нравственного воспитания в поликультурной среде школы. В статье показано, как эти принципы реализуются в воспитательной практике образовательной организации. Опора на выявленные закономерности и принципы в образовательном процессе позволит актуализировать воспитательный потенциал поликультурной образовательной среды и воспитать высоконравственную личность выпускника школы.

Ключевые слова: нравственное воспитание, подросток, поликультурная образовательная среда школы, закономерности воспитания, педагогические принципы.

Нравственное воспитание школьника всегда являлось одним из приоритетных направлений государственной образовательной политики, но особую актуальность оно обретает в современном информационном обществе, которое характеризуется некоторым снижением нравственной воспитанности подрастающего поколения. Кроме того, учитывая процессы глобализации, расширение международных связей, а также рост притока мигрантов в Россию, представляется логичным обращение особого внимания на приобщение школьников к таким общечеловеческим нравственным ценностям, как гуманизм, толерантность, справедливость, а также воспитание уважения к другой культуре.

Россия была и остается многонациональным, поликонфессиональным и поликультурным государством. Нередко различие по национальному и религиозному признакам является источником конфронтации между школьниками, поэтому необходимо не только предупреждать возможность конфликтов на национальной почве, которые типичны для поликультурного сообщества школы, но и конструктивно использовать ресурс поликультурной образовательной среды школы в нравственном воспитании личности школьника.

Цель работы состоит в том, чтобы на основе теоретического анализа научной литературы и опыта педагогической деятельности выявить закономерности и на их основе сформулировать педагогические принципы, обеспечивающие эффективность нравственного воспитания подростка в поликультурной образовательной среде школы.

Поликультурная образовательная среда является новой социокультурной реальностью, обладающей благоприятными педагогическими условиями для осуществления нравственного воспитания. Феномен поликультурности является характерной чертой современного общества и, в частности, образовательной среды российских школ, поэтому игнорирование поликультурности неизбежно сказывается на качестве воспитания и уровне образованности учащихся.

Поликультурность предполагает национальное, этническое, религиозное и культурное разнообразие субъектов, активно взаимодействующих друг с другом во всех сферах и разных формах. Для благоприятного, результативного взаимо-

действия поликультурная образовательная среда должна обладать следующими чертами: открытостью, диалогичностью и толерантностью. Опора на такие нравственные ценности, как милосердие, доброта, справедливость и др. позволит не только сделать более комфортной поликультурную образовательную среду школы для социализации и развития личности, но и будет способствовать формированию нравственных качеств личности подростка.

В результате теоретического изучения трудов Е.В. Бондаревской, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюка, А.Н. Джуринского, А.М. Кондакова, М.Ф. Пафовой, Л.П. Супруновой, В.А. Тишкова было установлено, что поликультурная образовательная среда школы наделена огромным воспитательным потенциалом, который необходимо реализовать в нравственном воспитании детей и подростков. В работах данных ученых показано, что нравственное воспитание происходит тем успешнее, чем активнее педагог опирается на нравственные ценности поликультурной образовательной среды, а также на закономерности и принципы осуществления нравственного воспитания личности.

Чтобы нравственные ценности стали достоянием личности, необходимо выявить закономерности, спонтанная или осознанная опора на которые позволит повысить эффективность нравственного воспитания. Традиционно в педагогической науке под *закономерностями* понимают общие, объективные, постоянные связи, существующие между явлениями и процессами воспитания [1, с. 96].

Закономерности имеют объективный, психологический характер, поэтому справедливы для любых культур, временного, национального и социального контекста. В закономерностях объективно отражается причинно-следственная связь между особенностями (психологическими, возрастными) субъектов педагогического процесса и определенными условиями среды, в которой протекает процесс воспитания и проектируется его результат. Закономерности могут отражать как положительный опыт педагогической деятельности, так и отрицательный, указывая на объективный характер взаимообусловленности субъектов и объектов педагогического процесса.

Таблица 1

Закономерности нравственного воспитания старшего подростка в поликультурной образовательной среде школы

Общие закономерности нравственного воспитания	Закономерности нравственного воспитания подростка в поликультурной среде школы
Чем активнее самостоятельная деятельность подростка, тем эффективнее происходит формирование в структуре его личности социально-психологических новообразований нравственного характера.	1. Чем больше среда насыщена межкультурным общением и взаимодействием, тем активнее происходит становление личности подростка, то есть активизируется личностно значимый процесс познания себя как неповторимой индивидуальности, и возникает интерес к индивидуальности другого, культивируются нравственные чувства. 2. Чем насыщеннее познавательная деятельность подростка по освоению собственной и чужой культуры, тем сильнее потребность в коллективной деятельности, способствующей нравственному воспитанию.
Чем лучше подросток знает и принимает свою культуру, тем уважительнее относится к другим культурам.	Чем чаще в поликультурной образовательной среде создаются подростку условия для познания своей культуры, тем патриотичнее становится воспитанник, и тем больший интерес и уважение испытывает подросток к другим культурам.
Чем больше воспитатель учитывает индивидуальные и возрастные особенности подростка, тем успешнее осуществляется процесс нравственного воспитания.	Чем чаще происходит опора на возрастные особенности и этносоциокультурную принадлежность воспитанников, тем успешнее процесс формирования нравственных качеств личности, таких как толерантность, патриотизм, социальная ответственность, социальная забота и др.
Чем больше воспитатель заботится о создании атмосферы любви и защищенности, положительного эмоционального фона взаимодействия, тем ребенок более свободно выражает свои отношения и не боится складывающихся отношений.	Чем чаще педагоги демонстрируют образцы доброжелательного отношения, толерантного поведения во взаимоотношениях с воспитанниками, тем активнее воспитанник выражает свое мнение, интересы, взгляды, что является важным проявлением нравственной воспитанности.

В науке выделяют три уровня закономерностей. Первый уровень называется «*всеобщие закономерности*», которые справедливы для любой науки. В них выражаются связи между важнейшими, наиболее существенными компонентами исследуемой действительности. Второй уровень – *общие закономерности*, характерные для конкретной науки. Они учитывают специфику и особенности объекта и предмета педагогического познания, условия и факторы осуществления воспитания. Процесс нравственного воспитания как часть педагогического процесса подчиняется его общим закономерностям. Третий уровень – *частные закономерности*, отражающие специфику нравственного воспитания подростка в поликультурной среде, детально, в сопоставлении с общими закономерностями они представлены в таблице 1.

На основе закономерностей выделяются педагогические принципы. Для формирования нравственных качеств в поликультурной образовательной среде школы необходимо не только опираться на закономерности, но и руководствоваться педагогическими принципами, на основе которых строится процесс воспитания, отбирается его содержание, формы и методы.

Педагогические принципы – это исходные положения, определяющие содержание, формы, методы, средства и характер взаимодействия в целостном педагогическом процессе; руководящие идеи, нормативные требования к его организации и проведению и носят характер самых общих указаний, правил, норм, регулирующих весь процесс [2, с. 267].

Существует ряд педагогических принципов, которые являются общеизвестными, традиционными, поскольку они были сформулированы в педагогике прошлого, их справедливость подтверждена временем и без них немисливо современное воспитание и обучение. Так, принцип *обязательности* требует обязательного и полного воплощения ключевых положений, руководящих идей педагогического процесса в практику. Игнорирование данного принципа не просто снижает эффективность воспитательного процесса, но и подрывает его основы. Педагогических принципов необходимо придерживаться постоянно, не только в условиях классно-урочной системы в школе, но и при любом взаимодействии с воспитанниками. *Комплексность* предполагает одновременное, а не поочередное и изолированное применение принципов воспитания на всех этапах педагогического взаимодействия. Принцип *равнозначности* предполагает равную значимость всех принципов в воспитательном процессе. Одновременное внимание ко всем принципам предотвращает возможные нарушения хода воспитательного процесса.

Помимо общих принципов, характерных для педагогической системы школы, представляется необходимым выделить специфические принципы, характеризующие нравственное воспитание подростка в поликультурной образовательной среде школы.

В процессе теоретического исследования нами были определены следующие принципы нравственного воспитания в поликультурной образовательной среде школы.

Принцип учета возрастных, социокультурных, этнических и индивидуальных особенностей воспитанников. При опоре на данный принцип содержание, формы и методы педагогического воздействия обретут более индивидуальный и адресный характер, будут вызывать активный интерес у подростков и повышать мотивацию к участию в воспитательных и учебных мероприятиях. Именно поликультурная среда школы позволяет человеку глубже познать себя, увидеть свои особенности, осознать себя как уникального индивидуума [3].

Принцип опоры на общечеловеческие и национальные ценности при взаимодействии с представителями разных культур. Какими бы разными не были культуры, вера, традиции, любая национальная культура включает комплекс фундаментальных нравственных ценностей: забота о пожилых и детях, помощь ближнему и нуждающемуся, почитание предков и родителей, понятия о чести, порядочности, долге и т.д. Эти ценности имеют общечеловеческий характер, являются универсальными в любой культуре и находятся вне времени. Опора на данный принцип формирует у подростков понятия о нравственных ценностях как универсальной категории человеческого существования. Без нравственности невозможно сохранение и продолжение человечества в целом и этноса в частности. С опорой на данный принцип у подростков происходит усвоение общечеловеческих ценностей, их универсального характера. У них должно сложиться понимание, что отсутствие нравственного ориентира в социальной среде может стать причиной трагедии в форме ксенофобии, геноцида, крайнего национализма [4, с. 121].

Принцип включения личности в социально значимую деятельность. Деятельность является средством нравственного воспитания, поскольку личность формируется, прежде всего, в деятельности, правомерно основные ее виды (учение, труд, игры и досуговые занятия) рассматривать как важнейшие воспитательные средства.

Для формирования нравственных качеств личности необходимо организовывать деятельность воспитанников, когда они добровольно и осознанно будут участвовать в решении коллективных, социальных задач и будет возможность совершения нравственного поступка, как говорил А.С. Макаренко: «Хотите воспитать ребенка – организуйте для него деятельность» [5, с. 6].

Духовно-нравственное развитие достигает содержательной полноты и становится актуальным для самого обучающегося, когда соединяется с жизнью, реальными социальными проблемами, которые необходимо решать на основе морального выбора. В процессе деятельности происходит всестороннее разви-

тие личности, так как деятельность задействует интеллект, эмоции, волю, способность к творчеству и т.д. Деятельность должна быть организована таким образом, чтобы в ней каждый учащийся осознавал ответственность за общее дело, максимально мог раскрыть свои таланты и способности, активно сотрудничать со всеми участниками организованной деятельности и в результате пережить чувства радости, счастья, удовлетворения от проделанной работы, от личного вклада в доброе дело на пользу общества.

Принцип коллективного характера процесса воспитания и обучения. В поликультурной среде школы происходит постоянное взаимодействие субъектов разной культурной принадлежности. Воспитанники активно взаимодействуют друг с другом, решают коллективные задачи, приходят к консенсусу и общему результату. Одно из условий данного элемента деятельности – использование педагогом в воспитательной работе многообразных форм коллективной деятельности. Именно коллективная деятельность в поликультурной среде активизирует формирование таких качеств, как уважение, толерантность, дисциплинированность, ответственность, усердие, поэтому коллективизм является одним из элементов успешности и результативности деятельности как воспитательного средства.

Принцип предоставления самостоятельности личности в процессе социокультурного самоопределения. Поликультурная среда, насыщенная объемом информации, межкультурным общением, способствует процессу глубокого познания подростком себя, своего характера, вкусов, интересов, предпочтений, позволит определить будущую профессию, свое место в обществе, найти свое предназначение и источник счастья.

Принцип познания родной культуры и себя в ней как способа понимания своей личности, индивидуальной ценности и уникальности. Культура как феномен является образующим звеном человеческой цивилизации. Она – кладь опыта, знаний, ценностей. Постигание общероссийских и национальных ценностей и через них постижение ценностей универсальных дает человеку глубинную нравственную основу и указывает на механизмы духовного преобразования. Не использовать потенциал поликультурной среды как источника культурного наследия этносов, национальностей, общенациональной и государственной культуры – значит, обеднить педагогические механизмы нравственного воспитания. Сегодня очень актуальны идеи Н.А. Бердяева, С.И. Гессена, П.Ф. Каптерева, К.Д. Ушинского о взаимосвязи национального и общечеловеческого в воспитании молодежи как фактора формирования гуманной и ответственной личности. П.Ф. Каптерев к особенностям педагогического процесса, обусловленным национальными ценностями, относил язык, религию, быт. Педагог призывал развивать у учащихся чувство принадлежности ко всему человечеству, поскольку педагогическая деятельность первоначально осуществляется на основе национального идеала, а затем трансформируется в деятельность по достижению общечеловеческого идеала. П.Ф. Каптерев подчеркивал, что в воспитании «нужно обратиться не к одному народу, а ко многим, рассмотреть их идеалы и ценными чужими свойствами пополнить недостатки своего национального идеала; народное нужно сочетать с инородным, с всенародным и общечеловеческим» [6, с. 21].

Принцип трансляции педагогом толерантного отношения к представителям различных культур. Педагогу необходимо на начальных этапах формирования поликультурной нравственной воспитывающей среды стать источником трансляции образов нравственного поведения. Он должен обладать рядом нравственных качеств, таких как доброжелательность, отзывчивость, вежливость, ответственность, толерантность, трудолюбие, опрятность. Нравственная личность педагога становится источником нравственной воспитанности учащихся. По словам К.Д. Ушинского, только живая душа способна оживить душу. Во-первых, педагог является примером для воспитанников, образцом для подражания, во-вторых, он, как организатор процесса обучения и воспитания, формирует доброжелательную, открытую среду, в которой воспитанникам комфортно получать знания, общаться, взаимодействовать с другими субъектами воспитательного процесса.

Принцип создания положительного эмоционального фона воспитательного процесса состоит в том, что только в атмосфере любви и защищенности может осуществляться воспитание. Если воспитательный процесс будет иметь авторитарный характер, то подросток лишь из страха будет соблюдать дисциплину и выполнять требования учителя, и никаких изменений в эмоционально-чувственной и поведенческой сферах личности не наступит. Изменения в нравственной сфере личности могут происходить лишь при желании и усилении самого подростка [7, с. 114]. Педагог должен создать такую атмосферу, где подросток будет пытаться стать лучше, а нравственное поведение будет вызывать чувство радости. Подросток должен стремиться не только формально выполнять нормы морали, но и к тому, чтобы их соблюдение стало его внутренней потребностью и основой самовоспитания [8, с. 18 – 19].

Принцип постепенного освоения культуры от простого – к сложному. Каждая этническая и национальная культура формировалась на протяжении веков. Некоторые обычаи и традиции могут быть непонятны и чужды представителям другой культуры, поэтому необходимо постепенно вводить подростка в мир иной культуры, начиная от её простых элементов (национальная одежда, кухня, быт) к более сложным (менталитет, обычаи, традиции), постепенно углубляя материал, объясняя причинно-следственную связь между обычаями и традициями, образом жизни национальных меньшинств.

Принцип организации рефлексии учащимися полученных знаний, эмоционально-чувственного опыта и нравственного поведения в поликультурной образовательной среде школы. Подростку важно оценивать свою деятельность, свое отношение к окружающим людям, степень развития своих нравственных качеств. Процесс рефлексии необходим для самоопределения личности, поскольку позволяет ребенку изменить не только устоявшуюся модель поведения, но и развить субъективную позицию, на основе которой происходит перевод нравственного воспитания под руководством педагога в процесс самосовершенствования личности в соответствии со своим нравственным идеалом.

Таким образом, на основе теоретического анализа обширного круга научных источников были выявлены следующие закономерности нравственного воспитания подростка в поликультурной образовательной среде школы. В частности, было установлено, что чем насыщеннее школьная среда межкультурным общением и взаимодействием, тем активнее подросток осознает себя как неповторимую индивидуальность, у него пробуждается интерес к индивидуальности другого, культивируются нравственные чувства; чем активнее познавательная деятельность подростка по освоению собственной и другой культуры, тем сильнее потребность в коллективной деятельности, способствующей нравственному воспитанию; чем чаще в поликультурной среде подростку создаются условия для познания своей культуры, тем патристичнее становится воспитанник и тем больший интерес испытывает подросток к другим культурам; чем чаще педагогом учитываются возрастные особенности и

этносоциокультурную принадлежность воспитанников, тем успешнее процесс формирования нравственных качеств личности; чем чаще педагоги проявляют доброжелательность по отношению к воспитанниками, тем искреннее они выражают свое мнение, интересы, взгляды, что является важным проявлением нравственной воспитанности.

На основе данных закономерностей были сформулированы педагогические принципы нравственного воспитания подростка в поликультурной среде школы: учет возрастных, социокультурных, этнических и индивидуальных особенностей воспитанников; опора на общечеловеческие и национальные ценности при взаимодействии с представителями разных культур; включение подростка в социально значимую деятельность; коллективный характер воспитания и обучения; предоставление самостоятельности личности в процессе социокультурного самоопределения; трансляция педагогом толерантного отношения к представителям различных культур; создание положительного эмоционального фона воспитательного процесса; постепенное освоение культуры от простого – к сложному; организации рефлексии учащимися полученных знаний, эмоционально-чувственного опыта и нравственного поведения в поликультурной образовательной среде школы.

Опора на данные закономерности и внедрение педагогических принципов нравственного воспитания позволит создать в поликультурной образовательной среде, характерной для большинства российских школ, педагогические условия, обеспечивающие формирование высококонформной личности выпускника.

Библиографический список

1. Подласый И.П. *Теория и технологии воспитания*: учебник для студентов вузов. Москва: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007.
2. Коджаспирова Г.М. *Словарь по педагогике*. Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону: Издательский центр «МарТ», 2005.
3. Куртвалова В.М., Рачковская Н.А. Нравственное воспитание школьника в поликультурном образовательном пространстве. *Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога*: сборник научных трудов всероссийской научно-практической конференции. Тверь: ТвГУ, 2018: 88 – 94.
4. Полякова А.А. *Развитие аксиологического потенциала личности в контексте диалога культур*. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001.
5. Макаренко А.С. *О воспитании в семье*. Москва: Учпедгиз, 1955.
6. Каптерев П.Ф. *Избранные педагогические сочинения*. Москва: Педагогика, 1982.
7. Рачковская Н.А. *Эмоциональная культура социального педагога: сущность и структура*. Москва: МГОУ, 2009.
8. Сухомлинский В.А. *Сердце отдаю детям*. Киев: Радянська школа, 1988.

References

1. Podlasij I.P. *Teoriya i tehnologii vospitaniya*: uchebnik dlya studentov vuzov. Moskva: Gumanitar, izd. centr VLADOS, 2007.
2. Kodzhaspirova G.M. *Slovar' po pedagogike*. Moskva: IKC «MarT»; Rostov-na-Donu: Izdatel'skij centr «MarT», 2005.
3. Kurtvalova V.M., Rachkovskaya N.A. Nравственное воспитание shkol'nika v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve. *Tradicii i novacii v professional'noj podgotovke i deyatel'nosti pedagoga*: sbornik nauchnykh trudov vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Tver': TvGU, 2018: 88 – 94.
4. Polyakova A.A. *Razvitiye aksiologicheskogo potentsiala lichnosti v kontekste dialoga kul'tur*. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2001.
5. Makarenko A.S. *O vospitanii v seme*. Moskva: Uchpedgiz, 1955.
6. Kapterev P.F. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*. Moskva: Pedagogika, 1982.
7. Rachkovskaya N.A. *Emotsional'naya kul'tura social'nogo pedagoga: suschnost' i struktura*. Moskva: MGOU, 2009.
8. Suhomlinskij V.A. *Serdce otdayu detyam*. Kiev: Radyans'ka shkola, 1988.

Статья поступила в редакцию 22.07.19

УДК 37.032

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00009

Ovsyannikova O.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Arts, Tyumen State University (Tyumen, Russia),
E-mail: sergeiovsyannikov@yandex.ru

DEVELOPMENT OF DIAGNOSTIC TOOLS FOR STUDYING THE LEVEL OF FORMATION OF AN ACTIVE SOCIAL POSITION OF TEENAGERS BY MEANS OF STREET ART. The article reveals an important aspect of formation of an active social position of adolescents using street art – the development of diagnostic tools and the initial diagnosis of the quality of materials. The problem has been little studied and requires further research in the theory and practice of art education. One of the important means of creating an active social position of adolescents is considered to be street art, which, on the one hand, is attractive to students in terms of creative expression, on the other hand, has communicative capabilities to express the author's own social position. The article formulates the definition of the concept of "active social position using street art", on the basis of which indicators of the formation of this quality of adolescents are highlighted. For each indicator, the author's diagnostic tasks and criteria for assessing the results of the artistic activity of adolescents have been developed, and the levels of formation of the active social position of schoolchildren by street art have been determined. The paper describes the practical application of diagnostic methods for studying the active social position of adolescents: the questionnaire method, the method of comparative analysis of fiction, and the method of creative tasks. The article will be useful to teachers of the educational field "Art", as well as university teachers involved in teaching bachelors in the field of art education.

Key words: active social position, street art, adolescents, diagnostic tools, method of creative tasks, questionnaires, comparative analysis of works of art.

O.A. Овсянникова, канд. пед. наук, доц., зав. каф. искусств Тюменского государственного университета, г. Тюмень,
E-mail: sergeiovsyannikov@yandex.ru

РАЗРАБОТКА ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ПО ИССЛЕДОВАНИЮ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ АКТИВНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ СТРИТ-АРТА

В статье раскрывается важный аспект формирования активной социальной позиции подростков средствами стрит-арта – разработка диагностического инструментария и проведение начальной диагностики изучаемого качества школьников. Данная проблема мало изучена и требует дальнейших исследований в теории и практике художественного образования. Одним из важных средств формирования активной социальной позиции подростков рассматривается стрит-арт – уличное искусство, которое, с одной стороны, является привлекательным для школьников в плане творческого самовыражения, с другой,

располагает коммуникативными возможностями для выражения собственной социальной позиции автора. В статье формулируется определение понятия «активная социальная позиция средствами стрит-арта», на основе которого выделяются показатели сформированности данного качества подростков. Для каждого показателя разработаны авторские диагностические задания и критерии оценки результатов художественной деятельности подростков, определены уровни сформированности активной социальной позиции школьников средствами стрит-арта. В работе описано практическое применение диагностических методов исследования активной социальной позиции подростков: метода анкетирования, метода сравнительного анализа художественных произведений, метода творческих заданий. Статья будет интересна учителям образовательной области «Искусство», а также преподавателям вузов, занимающихся подготовкой бакалавров в сфере художественного образования.

Ключевые слова: активная социальная позиция, стрит-арт, подростки, диагностический инструментарий, метод творческих заданий, анкетирование, сравнительный анализ художественных произведений.

В современном обществе существует необходимость воспитания подрастающего поколения, реагирующего на социальные вызовы и проблемы, стремящегося решить эти проблемы различными средствами, в том числе и средствами искусства. О необходимости решения такой проблемы писали авторы в различных научных сферах (Белокопытова И.Г., Каган М.С., Славницкая О.А., Токарева Е.М.), все они отмечали необходимость формирования активной социальной позиции подрастающего поколения, предлагая решать эту проблему различными средствами (через общественную деятельность, формирование эстетического и художественного сознания и др.) [1 – 4]. К сожалению, практически никто из авторов не упоминал о возможности формирования активной социальной позиции подрастающего поколения средствами стрит-арта. Кроме того, в педагогической науке достаточно широко описаны методы формирования активной социальной позиции подростков различными средствами, не связанными с искусством (Демидова С.А., Сорокина И.Р., Иванова Л.К., Колесов И.В.), и недостаточно разработаны и описаны формы, методы формирования активной социальной позиции подростков в процессе создания стрит-арта в сфере художественного образования на занятиях по изобразительному искусству, не разработан диагностический инструментарий для изучения данного качества средствами стрит-арта [5], [6].

Актуальность исследования основана на противоречиях между существующей в обществе необходимостью воспитания подрастающего поколения с активной социальной позицией и недостаточно применяемых для решения этой проблемы средств стрит-арта; между существующими теоретическими положениями и определениями понятия «активная социальная позиция» в гуманитарных науках и необходимостью уточнения понятия «активная социальная позиция» средствами стрит-арта в художественном образовании; между существующим диагностическим инструментарием, формами, методами формирования активной социальной позиции подростков в общей педагогике и недостаточно разработанным диагностическим инструментарием, а также формами, методами формирования активной социальной позиции у подростков в процессе создания стрит-арта на занятиях по изобразительному искусству. Проблема исследования заключается в поиске, разработке и апробировании диагностического инструментария по изучению сформированности активной социальной позиции подростков на уроках изобразительного искусства средствами стрит-арта.

Научная новизна исследования состоит в экстраполяции возможностей уличного искусства стрит-арт в сферу художественного образования для формирования активной социальной позиции у подростков. Теоретическая значимость статьи заключается в уточнении рабочего определения понятия «активная социальная позиция средствами стрит-арта». Практическая значимость работы состоит в разработке диагностического инструментария (критерия, показателей, диагностических методов и заданий) для выявления уровня сформированности активной социальной позиции у подростков средствами стрит-арта.

Особая потребность в формировании данного качества наблюдается у детей подросткового возраста, одной из главных возрастных черт которых является стремление к самовыражению в различных его формах, даже отрицательных (Вотрина С.А., Мухина В.) [7], [8]. Проанализировав возрастные особенности подростков, были выявлены те, которые способствуют либо препятствуют формированию активной социальной позиции подростков средствами стрит-арта. Активность, целеустремленность, нацеленность на достижение максимального результата, потребность в самовыражении – те особенности, которые, с одной стороны, способствуют формированию активной социальной позиции подростков, но, к сожалению, активность и потребность в самовыражении из-за присутствия таких качеств, как ведомость и конформность приводит подростков к негативному выражению своих потребностей, подражая сверстникам или взрослым. Поэтому существует необходимость направления творческой энергии подростков в позитивное русло с помощью стрит-арта, позволяя им самовыражаться.

Подростки хотят реагировать на социальные проблемы, но порой не знают, как это можно сделать, чтобы быть полезными обществу, и подчас эффект получается прямо противоположный. Так, существует острая проблема вандализма детей подросткового возраста в городской среде. Причина этого кроется в потребности самовыражения подростков в различных сферах деятельности, в том числе и в искусстве. К сожалению, самовыражаются они варварским способом, разрисовывая стены подъездов, домов и объекты городской и частной собственности. Подростки хотят выразить себя или свою позицию по отношению к чему-либо, но не знают, как и какими средствами это сделать.

Определенными возможностями в решении этой проблемы располагает такой вид современного искусства, как «стрит-арт». Уличное искусство, или стрит-арт (англ. Street art) – направление в современном изобразительном искусстве,

носящее ярко выраженный урбанистический характер, на ранней стадии своего развития оно наиболее активно проявлялось в условиях социальной протестной ситуации. С одной стороны, отношение к этому виду искусства неоднозначное, но, с другой стороны, массовость этой культуры вовлекает в себя такую возрастную группу, как подростки, а стрит-арт используется художниками для выражения реакции на различные социальные события, отношения к ним, передачи соответствующего эмоционального настроения зрителю и взаимодействия с ним. Чаще всего современных художников интересуют социальные темы взаимодействия человека с внешним миром, экологические проблемы, а также вечные философские вопросы, например, смысл жизни и бесконечность времени.

Уличное искусство развивает инициативность и творческие способности подростка, а также положительно отражается на его общем развитии. Оно является самостоятельным видом современного визуального искусства и пользуется медиа и техниками, присущими только ему, такими как постер, стикер-арт, спрей-арт, трафаретная техника, городские перформансы и пространственные композиции. Уличное искусство характеризуется контекстуальностью и имеет социокультурную направленность. Направление «стрит-арт» несёт в себе особый язык выражения мысли: сочетание текстов, каллиграфию, смешение красок и композиций. Уличное искусство является средством самовыражения, оно представляет собой огромную палитру возможностей для разнообразных идей художника, которые заставляют зрителя задуматься над различными социальными проблемами.

Вовлекая подростков в такой вид визуальной деятельности, можно направить их энергию в позитивное русло, превратив, в том числе и уличные рисунки в объекты изобразительного искусства, тем самым позволяя подросткам самовыражаться и формировать их социальную позицию. Крылов С.Н. считает, что коммуникативные и социальные функции искусства проявляются в стрит-арте более ярко, чем в других видах визуального искусства, поэтому оно располагает более широкими возможностями в формировании активной социальной позиции у подростков [9].

Начинать работу по формированию указанного качества необходимо с разработки диагностического инструментария. Обратимся к рассмотрению и уточнению понятия «активная социальная позиция средствами стрит-арта».

В различных научных сферах разработаны такие понятия, как «активность», «социальная активность», «социальная позиция». «Активность» в психологии обозначается как деятельность, в ходе которой живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект [10]. Как отмечает Мальковская Т.Н., познавательная активность подростков является важным компонентом процесса самопознания, позволяющим трансформировать эти знания в область практической общественно полезной деятельности [11].

Косолапов Н.А. считает, что социальная позиция – это комплекс социальных представлений, установок, взглядов индивида, реализация их применительно к конкретному субъекту [12].

Существует также понятие «социальная активность». Мальковская Т.Н., Бехтерев В.П., Токарева Е.М. рассматривают социальную активность как качество личности, проявляющееся в готовности участвовать в различных видах полезной общественной деятельности [11], [13], [4].

Ситаров В.А. считает, что через социальную активность проявляется жизненная позиция человека, его стремление внести свой вклад в развитие общества, реализовать себя в деятельности как личность. Важным компонентом социальной активности является инициативность и деятельность [14].

Таким образом, существуют различные определения понятий, связанные с активностью личности, качеством социальности, социальной позицией. Все они подчеркивают инициативность личности, стремление в удовлетворении своих потребностей, выражение ценностного отношения определенной социальной группы, желание внести вклад в развитие общества, реализацию себя в общественной значимой деятельности.

Однако понятие «активная социальная позиция средствами «стрит-арта» не сформулировано в сфере художественного образования.

Формирование активной социальной позиции подростков средствами стрит-арта тесно связано с понятием «плакатное искусство», воплощение которого может происходить на уроках изобразительного искусства, так как дисциплина позволяет научить подростков преобразовывать стрит-арт, воспринимая шрифт, трафареты и цвет как средства самовыражения и отражения своей социальной позиции на ту или иную проблему современности. К сожалению, проблема формирования активной социальной позиции подростков в процессе создания стрит-арта, особенно в рамках преподавания изобразительного искусства в общеобразовательных школах, освещена недостаточно.

На основе анализа понятий «стрит-арт», «активность», «социальная позиция», «социальная активность» было выявлено авторское рабочее определение понятия «активная социальная позиция средствами стрит-арта», которое трактуется как инициативность и способность откликнуться на социальные темы и реализовывать социальные проекты, плакаты, росписи на стенах, перформансы средствами стрит-арта на основе анализа социальных проблем.

В соответствии с темой и целью исследования была организована и проведена опытно-поисковая работа по формированию активной социальной позиции подростков в процессе создания стрит-арт-постера. Исследование осуществлялось в три этапа и проходило на базе МАОУ СОШ № 94 города Тюмени с учащимися 7 класса (всего в исследовании приняли участие 30 подростков). На констатирующем, опытно-поисковом этапе проводилась начальная диагностика уровня сформированности активной социальной позиции подростков средствами стрит-арта, на формирующем этапе реализовывались занятия с учащимися на занятиях по изобразительному искусству, на последней стадии исследования проводилась итоговая диагностика уровня сформированности активной социальной позиции подростков. Целью данной статьи является описание диагностического инструментария и подведение определенных итогов начальной диагностики. Результаты формирующего этапа опытно-поисковой работы отражены в статье «Формирование активной социальной позиции подростков в процессе создания стрит-арта» [15].

Основой для определения показателей сформированности активной социальной позиции учащихся 7 класса МАОУ СОШ № 94 стала формулировка основного понятия «активная социальная позиция средствами стрит-арта», а также степень получения знаний, художественных умений и навыков, которые соответствуют возрастным особенностям подростков и отражены в программных требованиях по изобразительному искусству.

На основе уточненного понятия «активная социальная позиция» были выделены следующие показатели:

- способность откликаться на социальную проблему;
- умение анализировать социальные проблемы;
- способность обозначить социальную проблему и отобразить её в плакате средствами стрит-арта.

Для каждого показателя были разработаны диагностические задания для учащихся, определены уровни его развития. Показатели и диагностические методы отражены в таблице 1. Обратимся к описанию констатирующего этапа опытно-поисковой работы.

- Насколько вы инициативны:
 - а) я всегда участвую во всех школьных и внешкольных конкурсах и мероприятиях;
 - б) я иногда участвую во всех школьных и внешкольных конкурсах и мероприятиях;
 - в) я никогда не участвую во всех школьных и внешкольных конкурсах и мероприятиях.
- Если есть возможность оказать реальную помощь какому-нибудь человеку, то...
 - а) оказываю её сразу, особенно не раздумывая;
 - б) долго взвешиваю (раздумываю, а нужна ли эта помощь вообще);
 - в) жду момента, когда человек будет нуждаться в этой помощи более всего.
- Потребностям окружающих людей...
 - а) не придаю особенного значения, потому что в своих не разобрались(-лась);
 - б) придаю значение, особенно тем, которые следует исправить;
 - в) придаю большое значение, потому что это важно для дружбы и сотрудничества.
- Стараюсь отдавать другому...
 - а) больше, чем получаю от него сам(-а);
 - б) меньше, чем получаю от него сам(-а);
 - в) примерно столько же, сколько получаю от него сам(-а).
- Как часто у Вас проводятся внеклассные мероприятия:
 - а) часто;
 - б) редко;
 - в) не проводятся.
- Я хочу помогать другим людям, это утверждение...
 - а) полностью про меня;
 - б) частично про меня;
 - в) не подходит мне вообще.
- Я хотел бы влиять на социальные проблемы в обществе, это утверждение...
 - а) полностью про меня;
 - б) частично про меня;
 - в) не подходит мне вообще.

Для определения качества сформированности данного показателя нами были установлены уровни (высокий, средний, низкий), которые оценивались в баллах.

Таблица 1

Критерий, показатели, диагностические методы для исследования уровня сформированности активной социальной позиции подростков средствами стрит-арта

Критерий		
Активная социальная позиция средствами стрит-арта – это инициативность и способность откликнуться на социальные темы и реализовывать социальные проекты, плакаты, росписи на стенах, с помощью стрит-арта на основе анализа социальных проблем.		
Показатели		
Способность откликаться на социальную проблему.	Умение анализировать социальные проблемы.	Способность обозначить социальную проблему и отобразить её в плакате средствами стрит-арта.
Диагностические методы		
Анкетирование.	Сравнительный анализ художественных произведений.	Творческое задание.

Обратимся к описанию диагностических заданий.

На занятиях по изобразительному искусству с подростками было осуществлено измерение уровня сформированности всех трех показателей.

Показатель «Способность откликаться на социальную проблему» измерялся с помощью метода анкетирования.

Сущность первого диагностического задания: учащимся предлагается пройти анкетирование и ответить на ряд вопросов. Данное задание проверяет такие качества учащихся, как инициативность и активность относительно социальных проблем и школьных мероприятий.

Ниже представлены вопросы авторской анкеты:

1. Определите Ваше отношение к социальным проблемам:

- а) это очень важно для меня;
- б) они меня не интересуют, я к ним безразличен;
- в) я негативно к этому отношусь.

2. Выражаете ли Вы свою активную социальную позицию:

- а) да, я считаю, что это необходимо;
- б) мне это не интересно;
- в) нет, потому что это бессмысленно.

3. Участвуете ли Вы в социальной жизни школы и класса:

- а) да, я заинтересован(-а) в этом;
- б) я отношусь к этому нейтрально, но если попросят, то поучаствую;
- в) нет, максимально избегаю этого.

Процедура оценивания заключалась в том, что все варианты под буквой «а» определялись как инициативность и заинтересованность, вариант «б» – частичная инициативность и заинтересованность, а вариант «в» – безынициативность и незаинтересованность.

Таким образом, подростки, набравшие от 8 до 10 вариантов «а» в анкете, имели высокий уровень (3 балла), от 4 до 7 «а» в анкете – средний уровень (2 балла), а от 1 до 3 «а» – низкий (1 балл).

Высокий уровень (3 балла) – имеется полное и точное представление о понятии «активная социальная позиция», принимается активное участие в социальных мероприятиях класса и школы, а также проявляется заинтересованность в общественной жизни.

Средний уровень (2 балла) – имеется смутное или неточное представление о понятии «активная социальная позиция», редко принимается участие в общественных мероприятиях жизни класса и школы.

Низкий уровень (1 балл) – наблюдается пассивность и незаинтересованность в общественной жизни класса и школы, отсутствуют какие-либо представления о понятии «активная социальная позиция».

Анализ анкет подростков показал, что некоторые ученики неправильно трактовали понятие «активная социальная позиция», незаинтересованно отвечали на вопросы, проявляли пассивное отношение к школьным и общественным мероприятиям.

Показатель «Умение анализировать социальные проблемы» исследовался методом сравнительного анализа художественных произведений.

Сущность второго диагностического задания – сравнительный анализ двух творческих работ разных авторов. Выбор данного материала был обусловлен, прежде всего, социальной проблемой, которую можно было проанализировать и сравнить, пронаблюдать, каким образом можно её выразить, какие средства выразительности при этом использовать.

Для сравнительного анализа были выбраны короткометражный мультипликационный фильм «Пропасть» и социальный плакат компании Inpocensep Danger, которая в Германии выпустила социальную рекламу к Международному дню безопасного Интернета – «Вы можете изобразить то, что в телефоне вашего ребенка?». Обе работы поднимают одну социальную проблему – отцов и детей, задача учеников суметь обозначить проблему, вербально обосновать ее и объяснить, какие средства выразительности использовались в обеих работах.

Для этого подросткам был представлен ряд вопросов для анализа:

1. Какая социальная тема объединяет эти два произведения?
2. Что, по вашему мнению, хотели сказать авторы этих произведений?
3. Какие средства выразительности использовались в работах?

Верные ответы:

1. Эти два произведения объединяет актуальная во все времена социальная тема «взрослого и молодого поколения» / противоречия между «отцами и детьми» – (1 балл).

2. Во втором вопросе учащийся выражает свою позицию относительно двух произведений, верным считается ответ, когда подросток четко формулирует свою мысль и аргументирует её – (1 балл).

3. Композиция, форма, цвет, контраст, тон, ритм – (1 балл).

Уровни сформированности второго показателя также отражены в баллах.

Высокий уровень (3 балла) – даны ответы на все вопросы, верно определены социальная проблема, идея и средства выразительности в произведениях искусства, учащийся четко аргументирует свою позицию.

Средний уровень (2 балла) – верно и обоснованно определены средства выразительности, но не обозначена социальная проблема, установлена только схожесть или только различие двух произведений; учащийся не может четко аргументировать свою позицию.

Низкий уровень (1 балл) – не определены средства выразительности либо даны интуитивно, без обоснования. Не выявлена социальная проблема и основная идея произведения.

Результаты диагностики по показателю «умение анализировать социальные проблемы» показали, что подростки испытывают сложности в определении основной социальной проблемы, отображенной в работе, не могут объяснить, какими средствами она выражена.

Показатель «Способность обозначить социальную проблему и отобразить её в плакате средствами стрит-арта» замерялся с помощью метода творческого задания.

Сущность третьего диагностического задания: нарисовать плакат на социальную тему с использованием средств стрит-арта. Ученикам предлагается самостоятельно выделить одну социальную тему и отобразить её в постере на формате А4 средствами стрит-арта, материалы выбираются по желанию подростков.

Уровни сформированности показателя:

Высокий уровень (3 балла) – учащийся работает самостоятельно, имеется четкое понимание социальной проблемы, обоснованность основной идеи будущего плаката, гармонично подобраны средства выразительности, дано название работы, четко отражающее основную идею плаката.

Средний уровень (2 балла) – учащийся работает самостоятельно, имеется четкое понимание социальной проблемы, но плохо обоснована основная идея будущего плаката, недостаточно гармонично подобраны средства выразительности, дано название работы, не оно не полностью отражает основную идею плаката.

Низкий уровень (1 балл) – учащийся не может самостоятельно сформировать идею, требуется помощь в выборе социальной темы; если название работы не отражает основную тематику, отсюда возникают сложности в подборе средств выразительности.

Третье задание оказалось самым сложным для подростков, многие из них пренебрегли условием формулирования и отражения идеи перед началом работы. Некоторые ученики акцентировали внимание только на изображении. Кроме того, подростки копировали темы и работы друг у друга, не преследуя цели отражения оригинальной социальной идеи в своих творческих работах.

Общий уровень сформированности активной социальной позиции у подростков средствами стрит-арта складывался из суммы баллов по трем показателям:

Высокий уровень (7 – 9 баллов) – у учащегося имеется полное и точное представление о понятии «активная социальная позиция», он принимает активное участие в социальных мероприятиях класса и школы, у него проявляется заинтересованность в общественной жизни. Учащийся способен верно определять социальную проблему и средства выразительности, ее отражающие. Подросток способен самостоятельно выполнять плакат на социальную тему, у него имеется четкое понимание социальной проблемы, он четко обосновывает основную идею будущего плаката и умеет гармонично подбирать и воплощать средства выразительности. Название творческой работы, данное школьником, четко отражает основную идею плаката. Учащийся с желанием способен откликнуться на социальную проблему, самостоятельно её обозначить, вербально обосновать и отобразить в плакате, используя различные средства выразительности.

Средний уровень (4 – 6 баллов) – у учащегося имеется смутное или неточное представление о понятии «активная социальная позиция», он редко принимает участие в общественных мероприятиях в жизни класса и школы. Подросток верно и обоснованно определяет средства выразительности, но не умеет обозначать социальную проблему. Учащийся работает самостоятельно при создании плаката на социальную тему, у него имеется четкое понимание социальной проблемы, но он нечетко обосновывает основную идею будущего плаката, подбирает средства выразительности, не всегда адекватно и гармонично сочетающиеся с будущей идеей плаката. Подобранные подростком название плаката не полностью отражает его основную идею. Учащийся неохотно откликается на социальные проблемы, с подсказкой педагога может обозначить социальную проблему и неточно её обосновать, а также изобразить данную проблему в плакате, используя часто только одно средство выразительности.

Низкий уровень (1 – 3 балла) – у учащегося наблюдается пассивность и незаинтересованность в общественной жизни класса и школы, отсутствуют какие-либо представления о понятии «активная социальная позиция». Он не способен определить средства выразительности, отражающие идею социальной проблемы, либо не может их обосновать. Подросток не может самостоятельно сформулировать идею при создании плаката на социальную тему, ему требуется помощь в ее выборе, иногда название работы не отображает основную тематику социальной проблемы. У школьника возникают сложности при выборе средств художественной выразительности при создании плаката. Учащийся не заинтересован в том, чтобы принимать активное участие в социальной жизни школы и класса, не может самостоятельно обозначить социальную проблему, поскольку у него отсутствует понимание и значимость для общественной жизни термина «активная социальная позиция».

Анализ начальной диагностики показал следующие результаты.

По показателю «Способность откликнуться на социальную проблему» низкий уровень выявился у 70% респондентов, средний – у 30% школьников, высокий уровень показателя не проявился.

По показателю «Умение анализировать социальные проблемы» низкий уровень обнаружился у 60% школьников, средний – у 40% подростков, высокий уровень сформированности показателя выявлен не был.

По показателю «Способность обозначить социальную проблему и отобразить её в плакате средствами стрит-арта» низкий уровень был обнаружен у 80% респондентов, средний – у 20%, высокий уровень не проявился. Начальный уровень сформированности активной социальной позиции подростков средствами стрит-арта по показателям отражен в диаграмме (Рис. 1).

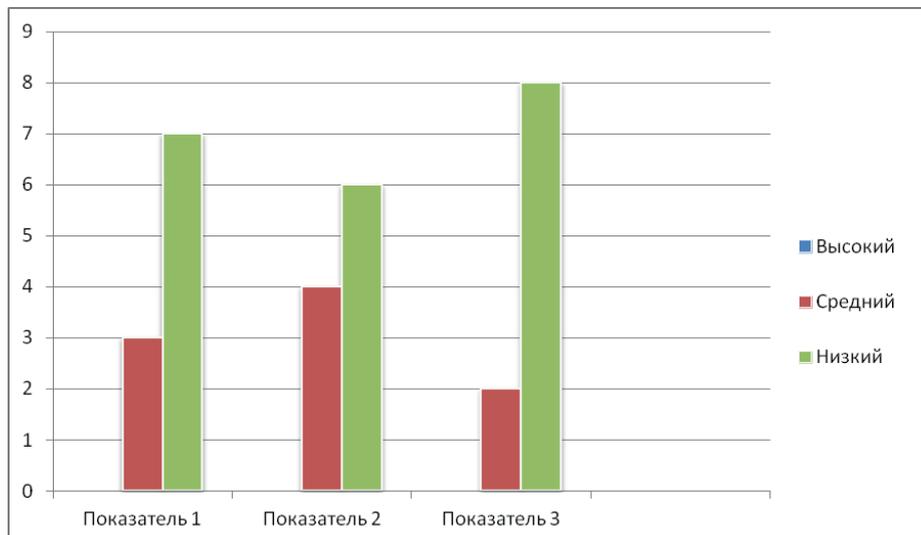


Рис. 1. Диаграмма начального уровня сформированности активной социальной позиции подростков средствами стрит-арта

Становится очевидным, что все три показателя «активной социальной позиции средствами стрит-арта» у подростков на начальном этапе диагностики представлены низким и средним уровнями, что позволяет сделать следующие выводы:

- необходимо работать с подростками над повышением понимания и значимости для общественной жизни термина «активная социальная позиция» через разработку теоретического содержания занятий;
- учить анализировать и сравнивать произведения искусства с точки зрения отображения в них определенной социальной тематики, выявления в них средств художественной выразительности, отражающих основную социальную идею;

– продолжить работу над способностью создавать плакат на социальную тему, используя различные средства художественной выразительности.

Выполнение обозначенных задач возможно в рамках разработки формирующих занятий для подростков на уроке «Изобразительное искусство» при использовании адекватных задачам и современным форм и методов работы с учащимися. Перспективы исследования заключаются в обосновании форм и методов формирования активной социальной позиции подростков средствами стрит-арта, а также в разработке содержания занятий по изобразительному искусству, направленных на формирование обозначенного качества школьников.

Библиографический список

1. Белокопытова И.Г. *Социальные проблемы и искусство «вне времени»*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-problemy-i-iskusstvo-vne-vremeni>
2. Каган М.С. *Человеческая деятельность (Опыт системного анализа)*. Москва: Политиздат, 1974.
3. Славническая О.А., Шуваева Н.И. Набережная в системе рекреационных пространств города. *Ученые записки экономико-архитектурного факультета ИГ АСА*. 1999; Вып. 10: 130 – 131.
4. Токарева Е.М. *Социология: Конспект лекций*. Москва: МИЭМП, 2005.
5. Демидова С.А., Сорокина И.Р. Развитие социальной активности подростков в школе. *Теория и практика образования в современном мире: материалы VI международной конференции*. Available at: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/145/6751/>
6. Иванова Л.К., Колесов И.В. *Социальная активность подростков: сущность и содержание*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-aktivnost-podrostkov-suschnost-i-soderzhanie>
7. Вotrina С.А. *Особенности подросткового возраста*. Available at: <http://www.rastut-goda.ru/teenager/6487-osobennosti-podrostkovogo-vozrasta.html>
8. Мухина В. *Возрастная психология. Феноменология развития*. Москва: Академия, 2006.
9. Крылов С.Н. К вопросу формирования стрит-арта как направления в искусстве. *В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии*. Новосибирск: СибАК, 2015; № 8 (51).
10. Дубровина И.В. Психологические проблемы воспитания детей и школьников в условиях информационного общества *Национальный психологический журнал*. 2018; № 1 (29): 6 – 16.
11. Мальковская Т.Н. *Социальная активность старшеклассников*. Москва, 1978.
12. Фарфонов Л. Некоторые аспекты гражданского образования молодежи. *Высшее образование в России*. 2006; № 12: 71 – 74.
13. Бехтерев В.П. *Воспитание общественной активности учащихся*. Красноярск, 1985.
14. Ситаров В.А., Маралов В.Г. *Социальная активность личности (уровни, критерии, типы и пути ее развития)*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-aktivnost-lichnosti-urovni-kriterii-tipy-i-puti-ee-razvitiya>
15. Казакова О.В., Овсянникова О.А. Формирование активной социальной позиции подростков в процессе создания стрит-арта. *Педагогический вестник*. 2019; № 8: 34 – 36.

References

1. Belokopytova I.G. *Social'nye problemy i iskusstvo «vne vremeni»*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-problemy-i-iskusstvo-vne-vremeni>
2. Kagan M.S. *Chelovecheskaya deyatel'nost' (Opyt sistemnogo analiza)*. Moskva: Politizdat, 1974.
3. Slavnickaya O.A., Shuvaeva N.I. Naberezhnaya v sisteme rekreacionnyh prostranstv goroda. *Uchenye zapiski `ekonomiko-arhitektornogo fakul'teta IG ASA*. 1999; Vyp. 10: 130 – 131.
4. Tokareva E.M. *Sociologiya: Konspekt lekcij*. Moskva: MI EMP, 2005.
5. Demidova S.A., Sorokina I.R. *Razvitie social'noj aktivnosti podrostkov v shkole. Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire: materialy VI mezhdunarodnoj konferencii*. Available at: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/145/6751/>
6. Ivanova L.K., Kolesov I.V. *Social'naya aktivnost' podrostkov: suschnost' i sodержanie*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-aktivnost-podrostkov-suschnost-i-soderzhanie>
7. Votrina S.A. *Osobennosti podrostkovogo vozrasta*. Available at: <http://www.rastut-goda.ru/teenager/6487-osobennosti-podrostkovogo-vozrasta.html>
8. Muhina V. *Vozrastnaya psihologiya. Fenomenologiya razvitiya*. Moskva: Akademiya, 2006.
9. Krylov S.N. K voprosu formirovaniya strit-art'a kak napravleniya v iskusstve. *V mire nauki i iskusstva: voprosy filologii, iskusstvovedeniya i kul'turologii*. Novosibirsk: SibAK, 2015; № 8 (51).
10. Dubrovina I.V. *Psihologicheskie problemy vospitaniya detej i shkol'nikov v usloviyah informacionnogo obschestva Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*. 2018; № 1 (29): 6 – 16.
11. Mal'kovskaya T.N. *Social'naya aktivnost' starsheklassnikov*. Moskva, 1978.
12. Farafonova L. *Nekotorye aspekty grazhdanskogo obrazovaniya molodezhi. Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2006; № 12: 71 – 74.
13. Behtereve V.P. *Vospitanie obschestvennoj aktivnosti uchashchih'sya*. Krasnoyarsk, 1985.
14. Sitarov V.A., Maralov V.G. *Social'naya aktivnost' lichnosti (urovni, kriterii, tipy i puti ee razvitiya)*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-aktivnost-lichnosti-urovni-kriterii-tipy-i-puti-ee-razvitiya>
15. Kazakova O.V., Ovsyannikova O.A. *Formirovanie aktivnoj social'noj pozicii podrostkov v processe sozdaniya strit-art'a. Pedagogicheskij vestnik*. 2019; № 8: 34 – 36.

Статья поступила в редакцию 26.07.19

УДК 378. 147

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00010

Ovtov V.A., Cand of Sciences (Engineering), Head of Department, Penza State Agricultural University (Penza, Russia), E-mail: ovtovvlad@mail.ru

THE USE OF CAD AS A TOOL TO FORM THE ENGINEERING-GRAPHIC COMPETENCE OF STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES. The article presents means of forming specified engineering and graphic competencies, using the computer-aided design COMPAS. Innovative methods of teaching the discipline "Computer modeling" with the use of information technology implemented in the educational process to ensure the formation of the necessary competencies defined by the Federal state standards of higher education at the undergraduate level for students learning engineering specialties of an agricultural university.

Key words: computer modeling, engineering education, engineering graphics, teaching methods, bachelor's degree, model.

В.А. Овтов, канд. техн. наук., доц., зав. кафедрой «Основы конструирования механизмов и машин», ФГБОУ ВО Пензенский государственный аграрный университет, г. Пенза, E-mail: ovtovvlad@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ САПР КАК ИНСТРУМЕНТА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНЖЕНЕРНО-ГРАФИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье представлено формирование заданных инженерно-графических компетенций при использовании системы автоматизированного проектирования КОМПАС. Рассмотрены инновационные приемы преподавания дисциплины «Компьютерное моделирование» с использованием информационной технологии, реализуемой в учебном процессе, обеспечивающим формирование у студентов, обучающихся на инженерных специальностях аграрного вуза, необходимых компетенций, определяемых Федеральными государственными стандартами высшего образования на уровне бакалавриата.

Ключевые слова: компьютерное моделирование, инженерное образование, инженерная графика, методика преподавания, бакалавриат, модель.

Продовольственная безопасность страны и конкурентоспособность на мировом рынке продовольствия в условиях цифровизации сельскохозяйственного производства во многом определяется специалистами инженерно-технического профиля.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) третьего поколения основной акцент делают на том, что выпускник в соответствии с целями основной образовательной программы и задачами профессиональной деятельности должен обладать общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, обеспечивающими его конкурентоспособность на рынке труда. Компетентностный подход в образовательном процессе предусматривает активное и самостоятельное овладение учащимися теоретических, прикладных знаний с использованием имеющихся информационных технологий. Таким образом, процесс обучения с использованием современных программных продуктов, направленный на формирование необходимых инженерно-графических компетенций, должен соответствовать потребностям рынка труда, который формируется работодателями как основными заказчиками компетентных специалистов [1 – 5].

На настоящем этапе образовательный процесс уже невозможно представить без использования информационных технологий, все шире используется представление информации в виде графических зависимостей как наиболее наглядная и экономически эффективная модель [6 – 8].

Нынешние требования в обучении диктуют новые принципы организации учебного процесса с использованием современных систем автоматизированного проектирования, направленные на формирование инженерно-графической компетентности обучающихся за счет их активного вовлечения в учебный процесс и организации самостоятельной работы. Применяя интерактивные методы в процессе обучения, необходимо стимулировать мотивацию и интерес к формированию инженерно-графических компетенций, развивать навыки анализа, критичности мышления, взаимодействия и коммуникации [8], [9].

Отечественная промышленность, в том числе и сельскохозяйственное машиностроение, в настоящее время широко использует следующие системы автоматизированного проектирования: AutoCAD, КОМПАС 3D, T-FLEX CAD, SolidWorks, Unigraphics и т.п. Это, в свою очередь, требует от высших учебных заведений предусмотреть в образовательных программах изучение представленных выше программных средств автоматизированного проектирования. Большинство представленных на рынке информационных технологий САПР разработаны иностранными компаниями, что приводит в условиях современных реалий международной обстановки к рискам в использовании данных продуктов. Кроме того, в виду их высокой стоимости не все высшие учебные заведения могут позволить себе их использование в учебном процессе при изучении инженерно-графических дисциплин.

Пензенский ГАУ с 2001 года начал внедрять в учебный процесс при изучении инженерно-графических дисциплин на инженерном факультете отечественную систему автоматизированного проектирования КОМПАС-3D.

На настоящем этапе Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) третьего поколения предоставляют дополнительные возможности в формировании и реализации образовательных программ, это позволило разработать и ввести дополнительный вариативный курс «Компьютерное моделирование», а также значительно расширить объем часов, отводимых на освоение системы автоматизированного проектирования КОМПАС-3D.

Вариативный курс данной дисциплины направлен на формирование общепрофессиональной компетенции ОПК-1 – Способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности; и профессиональной компетенции ПК-2 – Готовность к выполнению элементов расчетно-проектировочной работы по созданию и модернизации систем и средств эксплуатации транспортных и транспортно-технологических машин и оборудования. В результате освоения курса студент должен знать:

- основные пакеты прикладных программ для инженерных расчетов и моделирования технологических процессов по профилю своей профессиональной деятельности, основные приложения САПР КОМПАС-3D для графического моделирования деталей и сборочных единиц автомобиля;

уметь:

- работать с прикладными программами и применять информационные технологии, принимать обоснованные решения по выбору технических и программных средств переработки информации, использовать возможности САПР КОМПАС-3D для графического моделирования деталей и сборочных единиц автомобилей;

владеть:

- средствами поиска и обмена информацией, современными методами и средствами архивирования и защиты информации, методами компьютерного создания трехмерных моделей деталей и сборочных единиц автомобилей [10].

Обучающиеся после изучения курса «Инженерная графика» должны знать правила и способы выполнения изображений машиностроительных изделий и соединений деталей на чертежах; уметь читать сборочные чертежи (проводить анализ), выполнять изображения деталей по сборочному чертежу, а также разра-

батывать сборочные чертежи изделий (проводить синтез). Однако, как показывает многолетняя практика, у многих обучающихся возникают трудности при чтении сборочных чертежей и чертежей общего вида, что связано с пространственным представлением деталей, входящих в изделие.

Пространственное мышление, как и любую другую способность человека, можно и нужно развивать, а трехмерное моделирование в среде автоматизированных систем проектирования значительно упрощает эту задачу [11], [12].

На лабораторных занятиях по дисциплине «Компьютерное моделирование» обучающиеся последовательно, как указано в подготовленном учебном пособии, создают виртуальный образ модели деталей, входящих в сборку по представленному образцу (рис. 1).

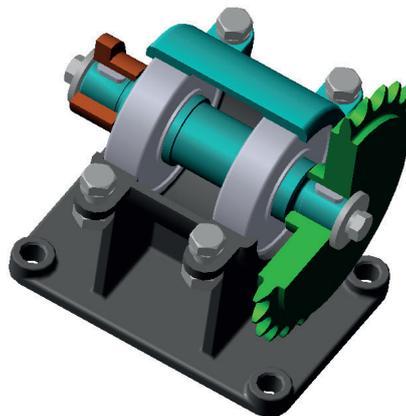


Рис. 1. Модель сборки привода

Моделирование детали начинается с создания базового тела путем выполнения операции над эскизом (или несколькими эскизами), и при этом доступны следующие типы операций:

- вращение эскиза вокруг оси, лежащей в плоскости эскиза;
- выдавливание эскиза в направлении, перпендикулярном плоскости эскиза;
- построение тела по нескольким сечениям-эскизам;
- кинематическая операция – перемещение эскиза вдоль указанной направляющей.

Так, например, при выполнении модели вала вначале вычерчивается 2-D эскиз половины вала с использованием инструментов панели «Геометрия» (рис. 2), а затем создается ее твердотельная модель с использованием операции «Вращение» системы автоматизированного проектирования КОМПАС-3D (рис. 3).



Рис. 2. Эскиз вала

Использование инструментов трехмерного моделирования и прикладных библиотек САПР позволяет последовательно создать модель вала с заданными геометрическими параметрами в процессе моделирования типовых элементов (центровых отверстий, канавок, шпоночных пазов), при этом система автоматизированного проектирования выдает информационное сообщение в случае совершаемой студентом ошибки. Следовательно, успешное трехмерное моделирование вала происходит при выполнении студентами поэтапной реализации последовательных действий, описанных и проиллюстрированных в учебном пособии, в результате того, что они видят на мониторе последовательный результат своих действий, когда из двухмерного эскиза (рис. 2) в итоге получается модель вала (рис. 3), входящего в сборочную единицу.



Рис. 3. Модель вала

Создание корпусных деталей наиболее часто требует использования операции выдавливания эскиза в направлении, перпендикулярном плоскости эскиза. Дальнейший процесс создания трехмерной твердотельной модели корпусной детали заключается в многократном добавлении объемов, которыми могут быть различные бобышки, выступы, ребра, и вычитания объемов – отверстия, проточки, канавки, пазы. В процессе моделирования корпусной детали студенты используют различные инструменты САПР (зеркальный массив, массив по сетке, построение ребер жесткости, скругления и т.д.) которые значительно сокращают процесс формирования модели.

При создании деталей, имеющих переменный профиль, принято использовать операцию по сечениям, которая реализуется студентами при моделировании кулачка.

Наиболее действенными методами, обеспечивающими формирование необходимых умений и навыков трехмерного моделирования, являются репродуктивные методы, например, метод повторения «Делай как Я», при этом репродуктивные упражнения особенно эффективно содействуют при отработке практических умений и навыков, так как превращение в навык требует неоднократных действий по образцу [13]. Таким образом, в процессе обучения на лабораторных занятиях, при моделировании деталей у студентов развивается пространственное воображение и формируется умение синтезировать из простых геометрических объектов модель детали.

Завершающим этапом процесса проектирования является создание сборочной единицы (сборки) из спроектированных моделей отдельных деталей согласно алгоритму операций, описанных в пособии. Таким образом, визуализация процесса позволяет сформировать у студентов целостную картину моделирования изделия от сотворения эскизов отдельных деталей, входящих в сборочную единицу и их моделирования, до создания конечной модели сборки с использованием имеющихся инструментов системы автоматизированного проектирования. Закрепление изученного материала обусловлено выполнением студентами индивидуальных заданий по моделированию деталей по сборочному чертежу и создания из них трехмерной сборочной единицы (сборки).

Применение системы автоматизированного проектирования КОМПАС-3D в образовательном процессе основано и апробировано на реальном преподавании технических дисциплин, которые формируют инженерно-графические компетенции у студентов. Применение представленного методического обеспечения позволяет повысить мотивацию к обучению и приобретению умений и навыков в овладении современными средствами автоматизированного проектирования с использованием средств современных компьютерных технологий, обеспечивающих эффективность профессиональной деятельности в условиях конкурентной среды.

Библиографический список

1. Федотова Н.В. Трехмерное моделирование в преподавании графических дисциплин. *Фундаментальные исследования*. 2011; № 12-1: 68 – 70.
2. Овтов В.А. Инновационное двухуровневое инженерно-графическое образование в аграрном вузе. *Инновации в образовании*. 2018; № 10: 152 – 156.
3. Овтов В.А. Специфика инженерно-графического образования в аграрном вузе. *История и педагогика естествознания*. 2017; № 1: 41 – 43.
4. Вольхин В.А., Лейбов А.М. Проблемы формирования графической компетентности в системе высшего профессионального образования. *Философия образования*. 2012; № 4 (32): 16 – 22.
5. Брыкова Л.В. Формирование графической культуры будущих инженеров посредством профессионально направленного обучения. *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2016; № 2: 59 – 64.
6. Горлицына О.А. Визуализация знаний как условие повышения качества графического образования студентов педагогических вузов. *Теория и практика образования в современном мире: материалы III Международной научной конференции*. Санкт-Петербург: Реноме, 2013: 149 – 151.
7. Катеринина С.Ю., Воронкова Г.В. Использование современных информационных технологий при обучении студентов инженерных специальностей графическим дисциплинам. *Электронный научный журнал*. 2016; № 7 (10): 178 – 182.
8. Малькова Н.Ю., Шишковская И.Л., Красичков В.А. Проблемы преподавания дисциплины «Инженерная графика». *Фундаментальные исследования*. 2008; № 1: 93 – 94.
9. Пузанкова А.Б. *Формирование профессиональных инженерно-графических компетенций студентов в процессе их обучения компьютерной графике: на примере специальности машиностроительного профиля*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Самара, 2012.
10. Овтов В.А., Поликанов А.В. Реализация двухуровневого инженерно-графического образования в аграрном вузе. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2018; Т. 6: 16 – 19. Available at: 10.12737/article_5a5f18c8e9d583.48268914
11. Большаков В.П., Тозик В.Т., Чагина А.В. Информационные технологии в университетском курсе «Инженерная и компьютерная графика». *Компьютерные инструменты в образовании*. 2011; № 4: 54 – 62.
12. Сторчак Н. Применение системы КОМПАС-3D в преподавании инженерных дисциплин. *САПР и графика*. 2013; № 10: 88 – 89.
13. Ходос О.С., Баженов Р.И. Обучение трехмерному моделированию в Unity3D. *Современные научные исследования и инновации*. 2014; Ч. 3. Available at: <http://web.snauka.ru/issues/2014/06/36167>

References

1. Fedotova N.V. Trehmermoe modelirovaniye v prepodavanii graficheskikh disciplin. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2011; № 12-1: 68 – 70.
2. Ovtov V.A. Innovacionnoye dvuhurovnevoye inzhenerno-graficheskoye obrazovaniye v agrarnom vuze. *Innovacii v obrazovanii*. 2018; № 10: 152 – 156.
3. Ovtov V.A. Specifika inzhenerno-graficheskogo obrazovaniya v agrarnom vuze. *Istoriya i pedagogika estestvoznaniya*. 2017; № 1: 41 – 43.
4. Vol'hin V.A., Lejbov A.M. Problemy formirovaniya graficheskoy kompetentnosti v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Filosofiya obrazovaniya*. 2012; № 4 (32): 16 – 22.
5. Brykova L.V. Formirovaniye graficheskoy kul'tury buduschih inzhenerov posredstvom professional'no napravlennogo obucheniya. *Alma mater (Vestnik vysshey shkoly)*. 2016; № 2: 59 – 64.
6. Gorlicyna O.A. Vizualizaciya znaniy kak uslovie povysheniya kachestva graficheskogo obrazovaniya studentov pedagogicheskikh vuzov. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire: materialy III Mezhdunarodnoy nauchnoy konferencii*. Sankt-Peterburg: Renome, 2013: 149 – 151.
7. Katerinina S.Yu., Voronkova G.V. Ispolzovanie sovremennykh informacionnykh tehnologii pri obuchenii studentov inzhenernykh special'nostey graficheskimi disciplinami. *Elektronnyy nauchnyy zhurnal*. 2016; № 7 (10): 178 – 182.
8. Mal'kova N.Yu., Shishkovskaya I.L., Krasichkov V.A. Problemy prepodavaniya discipliny «Inzhenernaya grafika». *Fundamental'nye issledovaniya*. 2008; № 1: 93 – 94.
9. Puzankova A.B. *Formirovaniye professional'nykh inzhenerno-graficheskikh kompetencij studentov v processe ih obucheniya komp'yuternoy grafike: na primere special'nostey mashinostroitel'nogo profilya*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Samara, 2012.
10. Ovtov V.A., Polikanov A.V. Realizaciya dvuhurovnevoego inzhenerno-graficheskogo obrazovaniya v agrarnom vuze. *Standarty i monitoring v obrazovanii*. 2018; Т. 6: 16 – 19. Available at: 10.12737/article_5a5f18c8e9d583.48268914
11. Bol'shakov V.P., Tozik V.T., Chagina A.V. Informacionnyye tehnologii v universitetskom kurse «Inzhenernaya i komp'yuternaya grafika». *Komp'yuternye instrumenty v obrazovanii*. 2011; № 4: 54 – 62.
12. Storchak N. Primeneniye sistemy KOMPAS-3D v prepodavanii inzhenernykh disciplin. *SAPR i grafika*. 2013; № 10: 88 – 89.
13. Hodos O.S., Bazhenov R.I. Obucheniye trehmernomu modelirovaniyu v Unity3D. *Sovremennyye nauchnyye issledovaniya i innovacii*. 2014; Ch. 3. Available at: <http://web.snauka.ru/issues/2014/06/36167>

Статья поступила в редакцию 26.07.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00011

Alipkhanova 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

Isaev M.I., teaching assistant, Department of Applied Mathematics and Computer Technology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: movladii@mail.ru

STRUCTURIZATION OF THE COMPONENT COMPOSITION OF INNOVATIVE CULTURE OF A TEACHER AS A WAY OF EFFICIENCY OF ITS FORMATION.

The article studies structuring of the component composition of the teacher's innovative culture and identifies the following components: cognitive-value, motivational-technological, personality-creative, search and media literacy. The structurization of the component composition of the teacher's innovative culture allows to draw a structurally functional approach and helps to divide and dissect a seemingly complex problem that has great uncertainty into smaller details that make up components

that are already better amenable to general analysis, understanding of their contents. The researchers have carried out the dividing of the innovative culture through the structuring of this concept, involving in all its earlier identified components.

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

Ф.Н. Алипханова, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: fatima2365@mail.ru

М.И. Исаев, ассистент, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: movladii@mail.ru

СТРУКТУРИЗАЦИЯ КОМПОНЕНТНОГО СОСТАВА ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ КАК ПУТЬ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ

В статье изучена структуризация компонентного состава инновационной культуры учителя и выделены следующие ее составляющие элементы: когнитивно-ценностный, мотивационно-технологический, личностно-креативный, поисково-медиаграмотный. Структуризация компонентного состава инновационной культуры учителя способствовала привлечению структурно-функционального подхода, который позволил разделить, расчленив сложную, на первый взгляд, проблему, имеющую большую неопределенность, на более мелкие детали, составляющие компоненты, которые уже лучше поддались общему анализу, пониманию их сущности и содержанию. Членение инновационной культуры мы осуществили через структуризацию данного понятия, привлекая к его анализу все ранее выявленные ее составляющие.

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

Метод структуризации инновационной культуры учителя информатики предполагал привлечение *структурно-функционального подхода*, который позволил разделить, расчленив сложную, на первый взгляд, проблему, имеющую большую неопределенность, на более мелкие детали, составляющие компоненты, которые уже лучше поддаются общему анализу, пониманию их сущности и содержанию.

«Структуризация системы [system structurization] – это этап системного анализа, смысл которого (этапа) состоит в том, что вся совокупность объектов и процессов, имеющих отношение к поставленной цели, прежде всего, разделяется на собственно изучаемую систему и внешнюю среду» [1, с. 244]. В другом словаре мы находим идентичное понятие термина «структуризация», где оно представлено как «образование и выявление структуры, разбивки на отдельные части чего-то целого» [2, с. 566].

Педагогический процесс, как известно, предполагает такую работу преподавателя, которая нацелена на формирование каких-либо качеств, характеристик и свойств обучаемых. Если дать педагогу задание «сформировать у студента инновационную культуру», то он, прежде всего, задается вопросами: А что именно нужно развивать? А с чего нужно начать? А что то главное, центральное, что находится в центре инновационной культуры? Именно для того, чтобы не возникало таких вопросов у педагога, ему сразу должно быть подробные на них ответы – из чего состоит инновационная культура, какие качества определяют основной компонентный состав. В рамках данной статьи мы попытаемся ответить на них.

Как было отмечено ранее, термин «инновация» предполагает то, что в социум входит нечто новое, ранее неизвестное, что ведет за собой порождение большого ряда новоизменений во всех сферах. То есть в структуре инновационной культуры – двоякий процесс: с одной стороны, – это внедрение инновационных технологий, техник, разработок; с другой, чтобы что-то внедрять, нужно сначала это новое создать. Создание нового предполагает инновационную деятельность учителя, его *способность к творчеству*, в ходе которого и появляется что-то новое. Для того чтобы появилось что-то новое, нужно, чтобы у будущего учителя информатики еще в рамках вуза были сформированы творческие способности по изготовлению, производству этого нового.

Ранее было отмечено также, что сам термин «инновационная культура» как научный, политический, экономический феномен был применен еще в 1995 году в Зеленой книге, отражающей инновации и технологии. Зеленые книги (Green Paper) выпускаются Евросоюзом, имеют цель разработки Европейской стратегии безопасности. Публикуемые Зеленые книги призывают к дискуссиям по различным вопросам на европейском уровне. В них инновационная культура была определена как «базис и основа инновационной деятельности», что позволило стимулировать инновационное развитие в рамках Евросоюза. Здесь отчетливо выделяется еще один компонент инновационной культуры – это активность, деятельность личности. Именно активная вовлеченность в инновационную деятельность требует от ее участников определенных качеств и способностей, чтобы осуществлять эту инновационную научно-исследовательскую деятельность, которая должна отличаться результативностью и полезностью для общества.

Наука информатика – это постоянный источник знаний и технологий для безграничного творчества. В результате освоения учебной программы будущий учитель информатики должен обладать общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями. Все перечисленные компетенции являются частью инновационной культуры, которая базируется на способностях, обладание которыми позволит учителю информатики эффективно решать профессиональные задачи, находиться в постоянном поиске профессиональных новшеств.

С целью развивать самомотивацию к обучению и активно овладевать инновационной культурой, учитель информатики должен владеть такими профессиональными компетенциями, как умение работать в коллективе и совместно с другими участниками трудиться над одним и тем же проектом. Например, совместная разработка научного проекта по информатике способствует форми-

рованию умения строить четкие логические рассуждения (например, решать задачи) в математических и иных контекстах. Учитель должен уметь проявлять заинтересованность в сотрудничестве с другими преподавателями математики и информатики, с преподавателями физики, экономики, языка и др., уметь выполнять задания этих предметов в рамках своего предмета, всячески помогать педагогам иных дисциплин разрешать их предметные задачи, где основным является математическое содержание, выполнение совместных межпредметных проектов и заданий. Имея в своем арсенале достаточно инновационных находок, актуальных научных разработок, учитель должен уметь совместно с обучающимися анализировать учебные и жизненные ситуации, где можно активно использовать тематический аппарат и математические инструменты, такие как динамические электронные таблицы, математическую статистику, математические теоремы и формулы и т.д.

Возвращаясь к требованиям ФГОС ВО, относящимся к будущей педагогической деятельности учителя информатики, особо следует выделить такие как формирование компьютерной грамотности у обучающихся, связанной с умением целенаправленно работать с информацией и использованием средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ); развитие у учащихся логического мышления, творческого и познавательного потенциала с применением компьютерного инструментария, образовательных и информационных новейших технологий; способность к поиску и использованию на практике современных технологий.

Исходя из вышеизложенного, мы разработали структуризацию инновационной культуры будущего учителя информатики и представляем следующие ее составляющие элементы: *когнитивно-ценностный, мотивационно-технологический, личностно-креативный, поисково-медиаграмотный*.

Когнитивно-ценностный компонент (лат. cognitio, «познание, изучение, осознание») предполагает способность человека к познанию, переработке и восприятию информации извне. Аксиологическая часть когнитивно-ценностного элемента инновационной культуры учителя информатики представляет собой совокупность таких ценностей, как ценности познания, которые стремятся к постоянному обновлению профессионально значимых знаний, умений, навыков, представлений, убеждений педагога. Ценности познавательной деятельности – это совокупность различных идей, норм и правил, обуславливающих деятельность учителя в сфере образования, педагогической деятельности с учётом гуманизации общества и образования. Когнитивность в психологии трактуется как «акт познания, подразумевающий такие процессы, как память, внимание, восприятие и принятие осознанных решений» [4, с. 188]. Когнитивность как качество личности определяется как приобретенное свойство, не связанное с врожденными или гендерными особенностями. Когнитивная личность представляет собой то, что она относится тем или иным образом к познанию, мышлению, сознанию и определяет функции мозга, которые обеспечивают обработку пришедших знаний и информации, после чего происходит определение и осознание понятий, терминов и использование их в ходе практики.

Мотивационно-технологический элемент предполагает интерес к инновационной деятельности с целью овладения появившимися новшествами в области информатики и компьютерных технологий. Интерес – сильный побудитель активного поведения личности, который воздействует на волю и другие психические процессы, делая деятельность увлекательной и продуктивной. Интерес и мотив выражается в любознательности личности, в желании узнать новые техники и технологии информационного ряда, лучше разобраться в той или иной новой компьютерной программе и понять ее суть и содержание, а также понять, как она может помочь в овладении новыми способностями. Поэтому задача вуза – постоянно поддерживать мотивацию и интерес, каждый раз «подкидывая» для этого новые технологические разработки и новинки в области информатики. Мотивация и интерес к инновационным технологиям способны обеспечить у студентов полное ощущение продвижения личности вперед в собственном развитии, а при овладении студентом какой-либо программой или

технологией он ощущает радость успеха в инновационной деятельности. Мотивацию к инновационной технологической деятельности можно поддерживать на высоком уровне, если компьютерные технологии правильно подобраны педагогом информатики, учитывающим уровень сложности программных заданий и заслуженно оценивающим результат деятельности. Технологическая часть мотивационно-технологического элемента предполагает способность осуществлять целенаправленный поиск информации о новейших научных и технологических достижениях в информационно-телекоммуникационной сети Интернет и других источниках.

Личностно-креативный элемент инновационной культуры предполагает активное занятие будущим учителем информатики компьютерным творчеством, моделированием информационных процессов с помощью компьютера и компьютерных программ. На занятиях информатики студент вполне может проявить свое творчество при изучении нового или инновационного материала. Педагоги ставят задачи к изучению инновационного устройства персонального компьютера. Почему у личностно-креативного элемента есть личностная часть? Потому что инновационное компьютерное обучение ориентируется в основном на интересы и потребности отдельно взятых студентов, и основывается нужно на личном опыте человека. С этой целью на занятиях по информатике педагоги используют *индивидуально-личностный подход* или метод исследовательских работ. Творчество на занятиях по информатике должно планировать инновационное видение предмета, новое решение появляющихся проблем, готовность отказаться от традиционных и привычных схем поведения, восприятия и мышления. Креативность – это всегда создание и создание нового, оригинального, необычного. Относясь к креативной деятельности нетрадиционно, творчески, важно в педагогической деятельности постоянно приобщать студентов к коллективным проектным работам, нацеленным на создание чего-то нового, прививать интерес к соиздательной работе, развивать не только креативные личностные навыки, но и способность к самореализации, к самоактуализации и самосовершенствованию.

Поисково-медиаграмотный элемент предполагает то, что современный учитель информатики должен обладать способностью не только к саморазвитию, но и уметь создавать благоприятные условия для развития творческих способностей своих учеников, формировать у них стремление к творческому восприятию инновационных знаний, учить их поисковому поведению и следова-

тельности. Учитель информатики должен постоянно находиться в творческом и инновационном поиске и находить ответы на проблемные вопросы, продуктивно решать профессиональные задачи.

Профессиональный рост учителя информатики невозможен без поискового поведения, поскольку его инновационная культура может расти и развиваться только при условии, если сам учитель готов воспринимать все новое, что предлагает наука информатика, инноватика, и далее транслировать эти инновационные знания ученической аудитории. Для учителя информатики очень опасным для его карьеры является остановиться, «застыть» в развитии на достигнутых результатах. Он постоянно должен идти вперед, искать и находить, быть в курсе всех предлагаемых науками инноваций, уметь адаптировать новшества к школьной практике. Информатика – это условие постоянного источника знаний и технологий для безграничного творчества.

Что касается *медиаграмотности*, то это качество личности учителя информатики, которое позволяет ему четко анализировать любые медиасообщения для того, чтобы видеть там что-то новое, а не пропаганду, уметь разбираться в информации, а не разбирать уже известные сведения просто в новой обложке, в новом фантике. «Медиаграмотность (англ. medialiteracy) – это умение использовать, оценивать, критически анализировать, создавать и передавать сообщения (медиатексты) в различных формах с помощью медиасредств с целью формирования критического мышления человека» [3, с. 230 – 247]. Медиаграмотность предполагает непереносимое формирование у студентов навыков работы с информацией, которое обусловлено принципами открытости и доступности для всех граждан.

Итак, структуризация компонентного состава инновационной культуры учителя способствовала привлечению структурно-функционального подхода, который позволил разделить, расчленив сложную, на первый взгляд, проблему, имеющую большую неопределенность, на более мелкие детали, составляющие компоненты, которые уже лучше поддались общему анализу, пониманию их сущности и содержанию [5], [7]. Членение инновационной культуры мы осуществили через структуризацию данного понятия, привлекая к анализу все ранее выявленные ее составляющие. Мы пришли к следующей структуризации инновационной культуры будущего учителя информатики и представляем ее составляющие элементы: когнитивно-ценностный, мотивационно-технологический, личностно-креативный, поисково-медиаграмотный.

Библиографический список

1. Данилов-Данильян В.И. *Экономико-математический энциклопедический словарь*. Москва: Большая Российская энциклопедия: ИНФРА-М, 2003.
2. *Идеографический словарь русского языка*. Институт русского языка имени В.В. Виноградова. Москва: РАН, 2014.
3. Косолапова Е.В. *Медиаграмотность как актуальная составляющая информационной культуры детей младшего школьного возраста*. Кемерово: КемГУКИ, 2012; Вып. 8; Ч. 2: 230 – 247.
4. Кондаков И.М. *Психологический словарь*. Москва: Фаир-Пресс, 2000.
5. Алифанова Ф.Н. К вопросу о формировании организационной культуры учителя. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 3 (70): 73 – 74.
6. Алифанова Ф.Н., Алифанова Ф.М. Новые подходы к организации практики в основной образовательной программе подготовки бакалавров. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 3 (70): 75.
7. Алифанова Ф.Н., Алифанова Ф.М. Интерактивные методы и средства подготовки будущего экономиста. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 4 (71): 248 – 249.

References

1. Danilov-Danil'yan V.I. *'Экономико-математический энциклопедический словарь'*. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya: INFRA-M, 2003.
2. *Ideograficheskij slovar' russkogo yazyka*. Institut russkogo yazyka imeni V.V. Vinogradova. Moskva: RAN, 2014.
3. Kosolapova E.V. *Mediagramotnost' kak aktual'naya sostavlyayushchaya informacionnoj kul'tury detej mladshogo shkol'nogo vozrasta*. Kemerovo: KemGUKI, 2012; Vyp. 8; Ch. 2: 230 – 247.
4. Kondakov I.M. *Psihologicheskij slovar'*. Moskva: Fair-Press, 2000.
5. Alifanova F.N. K voprosu o formirovanii organizacionnoj kul'tury uchitelya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 3 (70): 73 – 74.
6. Alifanova F.N., Alifanova F.M. Noveye podhody k organizacii praktiki v osnovnoj obrazovatel'noj programme podgotovki bakalavrov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 3 (70): 75.
7. Alifanova F.N., Alifanova F.M. Interaktivnye metody i sredstva podgotovki budushchego `ekonomista. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 4 (71): 248 – 249.

Статья поступила в редакцию 26.07.19

УДК 378:147

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00012

Dudaev G.S-Kh., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chechen State University (Grozny, Russia),
E-mail: Ataginec88@mail.ru

FEATURES OF ORGANIZING TEACHING PROCESS FROM THE POSITIONS OF COMPETENCE APPROACH. The article presents an analysis of teaching process from the standpoint of the competency-based approach in the theory and practice of modern education. Today it seems necessary to carry out changes in the contents of competency-based education, prepare for its use in various vital situations, develop the ability to justify or refute research results, express judgments, arguments and conclusions. A fundamentally new system of self-organization and self-management by the quality of education should be based not only on the creative nature of the teacher and the educational process, but also on some algorithmization of the teacher's actions and standardization of requirements for assessing the level of competence of the student.

Key words: competency-based approach, training, organization of teaching process, teacher, education management.

Г.С.-Х. Дудаев, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный,
E-mail: Ataginec88@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ С ПОЗИЦИЙ КОМПЕТЕНТНОГО ПОДХОДА

В статье представлен анализ процесса обучения с позиций компетентного подхода в теории и практике современного образования. На сегодняшний день представляется необходимым внесение изменений в содержание компетентного образования, его использование в различных жизненно важных ситуациях, формирование умений обосновывать или опровергать результаты исследований, высказывать суждения, аргументации и выводы. Принципиально новая система самоорганизации и самоуправления качеством образования должна опираться не только на творческий характер педагога и образовательного процесса, но и на некоторую алгоритмизацию действий педагога и стандартизацию требований к оценке уровня компетентной подготовки обучаемого.

Ключевые слова: компетентный подход, обучение, организация процесса обучения, педагог, управление образованием.

Компетентным подходом в процессе обучения можно назвать подход, соответствующий следующим особенностям:

- смысл процесса обучения заключается в развитии у учащихся способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и их собственный опыт;

- смысл организации процесса обучения заключается в создании условий для формирования у учащихся опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования;

- оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней обученности и образованности, достигнутых учащимися на определенном этапе обучения.

В связи с этим меняется, точнее, по-иному определяется система методов обучения. В основе отбора и конструирования методов обучения лежит структура соответствующих компетенций и функции, которые они выполняют в образовании. Общеобразовательная школа не в состоянии сформировать уровень компетентности учеников, достаточный для эффективного решения проблем во всех сферах деятельности и во всех конкретных ситуациях, тем более в условиях быстро меняющегося общества, в котором появляются и новые сферы деятельности, и новые ситуации. Поэтому цель современной школы – формирование компетентностей, в основу которых входит формирование определенного набора компетенций.

Хуторской А.В. отличает «синонимически используемые» понятия «компетенция» и «компетентность»: компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых, чтобы продуктивно действовать по отношению к ним. Компетенция – отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимое для его эффективной деятельности в определенной сфере [1].

Компетентность – владение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность – уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере.

Также он выделяет в качестве отдельной структуры образовательную компетенцию, определяя её как совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика, необходимых, чтобы осуществлять личностно и социально значимую продуктивную деятельность по отношению к объектам реальной действительности. Он подчёркивает, что следует отличать просто «компетенцию» от «образовательной компетенции».

Компетенции для ученика – это образ его будущего, ориентир для освоения новых знаний. Но в период обучения у него формируются те или иные составляющие этих «взрослых» компетенций, и чтобы не только готовиться к будущему, но и жить в настоящем, он осваивает эти компетенции с образовательной точки зрения. Образовательные компетенции относятся не ко всем видам деятельности, в которых участвует человек, например, взрослый специалист, а только к тем, которые включены в состав общеобразовательных областей и учебных предметов. Такие компетенции отражают предметно-деятельностную составляющую общего образования и призваны обеспечивать комплексное достижение его целей. Можно привести следующий пример. Ученик в школе осваивает компетенцию гражданина, но в полной мере использует ее компоненты уже после окончания школы, поэтому во время его учебы эта компетенция фигурирует в качестве образовательной [2].

Компетентность ученика предполагает проявление по отношению к компетенции целого спектра его личностных качеств. Понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. То есть компетентность всегда окрашена качествами конкретного ученика. Данных качеств может быть целый веер – от смысловых и связанных с целеполаганием (зачем необходима данная компетенция) до рефлексивно-оценочных (насколько успешно применяется данная компетенция в жизни).

Компетенция не сводится только к знаниям или только к умениям. Она является сферой отношений, существующих между знанием и действием в практи-

ке. Анализ различных перечней компетенций показывает их креативную (творческую) направленность.

К собственно креативным компетенциям можно отнести следующие:

- уметь извлекать пользу из опыта,
- уметь решать проблемы,
- раскрывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий,
- уметь находить новые решения.

В то же время указаний на данные умения еще недостаточно для того, чтобы целостно представить весь комплекс знаний, умений, способов деятельности и опыта ученика в отношении его креативных компетенций [3].

Компетенции выполняют определенные функции, которые выделены на основании анализа их роли и места в обучении:

- отражать социальную востребованность молодых граждан, подготовленных к участию в повседневной жизни;
- быть условием реализации личностных смыслов ученика в обучении, средством преодоления его отчуждения от образования;
- задавать реальные объекты окружающей действительности для целевого комплексного приложения знаний, умений и способов деятельности;
- формировать опыт предметной деятельности обучаемого (учащегося, студента), необходимый для формирования у него способности и практической подготовленности в решении реальных проблем действительности;
- быть частью содержания различных учебных предметов и образовательных областей в качестве метапредметных элементов содержания образования;

- соединять теоретические знания с их практическим использованием для решения конкретных задач;

- представлять собой интегральные характеристики качества подготовки учащихся и служить средствами организации комплексного личностно и социально значимого образовательного контроля.

Очевидно, что одни компетенции являются более общими или значимыми, чем другие. Возникает проблема типологии компетенций, их иерархии. В соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов или образовательных областей) и предметное (для каждого учебного предмета) выстраиваются три уровня:

- 1) универсальные компетенции относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;
- 2) общепредметные компетенции относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;
- 3) предметные компетенции – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенций, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов [4].

Компетенция составляет одну из частей содержания разнообразных учебных дисциплин и образовательных сфер в качестве метапредметной области содержания образовательной системы. Комплексное применение теоретических знаний, практических навыков и организация их сотрудничества для реализации процесса решения определенной цели или задачи.

Компетенции выступают интегральными свойствами, свидетельствующими о качестве образования и выступающими средствами образовательного, общественного и комплексного контроля.

Большую роль в формировании личности учащихся играют универсальные компетенции. Они дифференцируют на следующие основные группы:

Общекультурные компетенции предполагают развитие знаний в области национальной культуры и культуры иных стран и народов, формирование духовно-нравственных качеств личности, принятие ею культурного наследия, его сохранение и развитие, усвоение культурологических основ в различных областях жизни и направлениях деятельности, формирование этических основ поведения, понимание картины мирового устройства [5 – 7].

Учебно-познавательные компетенции включают развитие навыков самообучения и саморазвития. Учащийся должен освоить способы поиска знаний, методы их оптимального и эффективного усвоения, приемы разрешения различных проблем в учебно-воспитательном процессе, развивать логику действий и поступков, грамотность, профессиональную компетентность [8].

Коммуникативные компетенции предполагают ознакомление со способами построения коммуникативных связей, умение действовать и строить отношения

в социальной и образовательной сфере, выполнять социальные роли, строить диалоги [6].

В группу компетенций личностного самосовершенствования входит развитие навыков по освоению способов саморазвития в духовной, нравственной, физической, интеллектуальной сфере. Человек должен не только однажды развить в себе определенные качества, но и постоянно их совершенствовать, чтобы отвечать требованиям общественного развития, обеспечить свою успешность в различных направлениях деятельности и создать условия для безопасной жизни во всех ее сферах.

Существование информационных компетенций обусловлено информатизацией общества. Предполагается, что современный гражданин должен обладать навыками применения современных информационных средств, уметь работать с различными информационными источниками, уметь отыскивать, сохранять, перерабатывать, анализировать и использовать информацию в практической жизнедеятельности [5].

К социально-трудовым компетенциям относятся навыки граждан построения своей линии поведения в общественной сфере, а именно: гражданская позиция, идеология, патриотические качества, способности к защите своих прав и свобод, уважения к правам и свободам других граждан, профессиональное са-

мосознание и самоопределение, развитие трудолюбия, освоение этических норм трудовых взаимоотношений.

Перечень вышеизложенных универсальных компетенций не лимитируется и постоянно добавляется новыми в соответствии с жизненной необходимостью и вызовами времени. Этот процесс в образовательной практике России начался ещё в конце XX в. и не закончился до настоящего времени. Постоянно обновляющийся перечень компетенций входит в состав ФГОС.

Исходя из изменяющихся требований к подготовке учащихся различных возрастных групп, меняются требования и к подготовке будущих педагогов [7]. Это учитывается при обновлении содержания образования педагогических работников и дальнейшего повышения их квалификации.

Резюмируя вышеизложенное хотелось бы отметить, что ориентация на компетенции в качестве конечных результатов образования позволит гораздо более эффективно подготовить подрастающее поколение к жизни в современном социуме. Прежде всего, велика роль универсальных компетенций (в конце XX в. их называли ключевыми). Усвоив их, молодые люди получают навык самостоятельного осваивать необходимые им знания, формировать умения, благодаря которым имеют возможность лучше приспособиться к постоянно меняющимся условиям среды.

Библиографический список

1. Хуторской А.В. *Компетентностный подход в обучении*. Научно-методическое пособие. Москва: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013.
2. Мединцева И.П. Компетентностный подход в образовании. *Педагогическое мастерство*: материалы II Международной научной конференции (г. Москва, декабрь 2012 г.). Москва: Буки-Веди, 2012.
3. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. *Интернет-журнал «Эйдос»*, 2005.
4. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. *Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий*. Учебно-методическое пособие. Москва: АПКИПРО, 2003.
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., Сельмурзаева М.Р. Развитие профессиональной культуры общения будущего учителя начальных классов как педагогическая проблема. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 120 – 121.
7. Дубовицкий И.Н., Уварова Н.Н. Профессиональное становление молодого педагога как психологопедагогическая проблема. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 2 (69): 358 – 359.
8. Магомеддибирова З.А. Развитие логических универсальных учебных действий в процессе обучения математике. *Начальная школа*. 2014; № 9: 40 – 44.

References

1. Hutorskoj A.V. *Kompetentnostnyj podhod v obuchenii*. Nauchno-metodicheskoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo «Ejdos»; Izdatel'stvo Instituta obrazovaniya cheloveka, 2013.
2. Medinceva I.P. *Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii. Pedagogicheskoe masterstvo: materialy II Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* (g. Moskva, dekabr' 2012 g.). Moskva: Buki-Vedi, 2012.
3. Bermus A.G. *Problemy i perspektivy realizacii kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Internet-zhurnal «Ejdos»*, 2005.
4. Ivanov D.A., Mitrofanov K.G., Sokolova O.V. *Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii. Problemy, ponyatiya, instrumentarij*. Uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: APKIPRO, 2003.
5. Magomeddiбирова 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. Magomeddiбирова 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.
7. Dubovickij I.N., Uvarova N.N. *Professional'noe stanovlenie mladogo pedagoga kak psihologopedagogicheskaya problema. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 2 (69): 358 – 359.
8. Magomeddiбирова Z.A. *Razvitie logicheskikh universal'nyh uchebnyh dejstvij v processe obucheniya matematike. Nachal'naya shkola*. 2014; № 9: 40 – 44.

Статья поступила в редакцию 01.08.19

УДК 378.2

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00013

Nazarova Y.N., Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Department of Information Systems and Technologies, Volgograd State Agrarian University (Volgograd, Russia), E-mail: dagner@bk.ru

THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE TRAINING PROCESS AS AN EFFECTIVE MECHANISM TO FORM PROFESSIONAL COMPETENCE IN FUTURE PROFESSIONALS. The article discusses the introduction of the competent approach into the educational process of higher education institutions, allowing to create opportunities for the use of modern information technology in education, as well as to solve problems of forming professional competence of future professionals, in particular, assesses the prospect of using computer simulations in order to create an effective mechanism for solving problems. The article concludes that computer modeling can act as an integrator of various educational activities, it contributes to the achievement of the goals set out in the Federal Standards. The author believes that it is necessary to enlarge disciplines related to computer science, pay more attention to the role of subjects, where a significant place is given to computer modeling.

Key words: Federal state educational standard of higher education, competence, competence, information and communication technologies, information and education environment, computer modeling.

Ю.Н. Назарова, канд. экон. наук, доц., Волгоградский государственный аграрный университет, г. Волгоград, E-mail: dagner@bk.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье рассмотрены вопросы реализации компетентностного подхода в учебном процессе учреждений высшего образования, позволяющие создать возможности применения современных информационных технологий в образовании, а также решать проблемы формирования профессиональной компетентности будущих специалистов, в частности, оценена перспектива применения компьютерного моделирования с целью создания эффективного механизма решения поставленных задач. В статье делается вывод о том, что компьютерное моделирование может выступить интегратором разнообразных учеб-

ных деятельности, это способствует достижению целей, сформулированных в ФГОС ВО. Автор считает, что необходимо укрупнять дисциплины, связанные с информатикой, обращать больше внимание на роль предметов, где значительное место отводится компьютерному моделированию.

Ключевые слова: **Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, компетенция, компетентность, информационно-коммуникационные технологии, информационно-образовательная среда, компьютерное моделирование.**

В современной системе высшего образования перед ВУЗами и педагогическими работниками Федеральными государственными образовательными стандартами сформулированы цели. В большей мере они связаны с языком компетентностей и компетенций.

Основной компонент, формируемый в рамках традиционных учебных предметов, был знаниевым, то есть совокупность знаний была определяющей при подготовке будущего специалиста. Сокращенное название совокупности трех компонентов, закрепленной целевыми установками, – ЗУН, то есть знания, умения и навыки. В условиях модернизации образовательной системы этого компонента постепенно становится недостаточным.

В современных условиях возникает необходимость появления в системе подготовки выпускника нового целевого элемента для повышения его успешности, конкурентоспособности и решения возникшей проблемы – недостаточности образовательного и профессионального уровня выпускника для решения поставленных профессиональных задач.

Решение этой проблемы возможно двумя путями: 1) ввод нового понятия только для обозначения дополнения того, что стало значимым в учебном процессе, но никак не было ранее отражено; 2) ввод интегративной характеристики выпускника ВУЗа, касающейся компетенций и компетентностей, поглотивших то, что ранее называлось триадой «знания, умения, навыки».

Согласно реализуемым в настоящее время Федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования [1] был избран второй путь решения проблемы, но, как в дальнейшем показала практика, выбор второго пути стал неудачен по следующим причинам. Организуемый учебный процесс оказался нечувствителен к тому, что, в основном, приходится воспроизводить никуда не годные документы, откликаясь на задачи, поставленные системой образования. Данный процесс, по сути, механичен, содержательный характер проблемы не отражает, задачу формирования именно компетентного специалиста не решает. При этом учебные подразделения ВУЗов комплекуют и боятся всевозможных проверок, аттестаций, аккредитаций и прочего. Создалась ситуация, при которой стало удобнее заготовить требуемые заведомо некомпетентные документы и требуемые тексты, чем не сделать никаких и получить за это замечания, выговоры, прочие санкции.

Несмотря на, в целом, критичное, негативное отношение к процессу внедрения, частой смены образовательных стандартов, специалисты отмечают положительный момент – при переходе от одного ФГОС ВО к другому наблюдается некоторый прогресс. К примеру, сейчас ВУЗы приступили к освоению ФГОС ВО 3+, который специалисты оценивают как стандарт, содержащий меньший, по сравнению с первым ФГОС ВО, разброс в понимании ключевого представления о компетенциях/компетентностях.

Компетентностное образование, осуществляемое в высшем учебном заведении, является основным показателем и признаком инновационного ВУЗа по определению Совета при Президенте РФ по реализации приоритетного национального проекта (ПНП) и демографической политике [1 – 8].

К понятию «компетентность» привело выяснение того, чего конкретно не хватает выпускнику для успешной профессиональной деятельности. Два этих понятия надо развести. Компетентность – это нормативное описание того, чем должен обладать специалист и что вправе делать, чтобы он мог проявить себя компетентным работником [6, с. 188]. Например, он может заявить, что какой-то вид деятельности не может быть выполнен, так как находится вне сферы его компетенции.

Компетентности же – это то, что присуще самому человеку, их и нужно формировать в учебном процессе как интегративные характеристики специалиста, которые можно оценить, измерить, выявить [2, с. 35].

Хотя оценка решения проблемы реализации новых ФГОС в целом негативна и во многом подвергается критике, вносим конструктивное предложение – надо дополнить учебный процесс новыми целями, содержанием, организационными формами, методами ведения работы, оценочными средствами и так далее. Акцентировать внимание надо на фундаментальном методе познания – моделировании и принять во внимание его роль в формировании профессиональных компетентностей.

В структуре образовательного процесса в ВУЗе методы и средства обучения опосредуют и связывают совместную деятельность преподавателя и студента. В структуре комплексного учебно-методического обеспечения учебного процесса необходимо предусмотреть совокупность нормативно-методических, учебно-информационных и учебно-методических материалов, которая будет способствовать решению задач, поставленных системой образования перед педагогическими коллективами.

Библиографический список

1. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Available at: <http://fgosvo.ru/>
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2014.

Чтобы создать условия для активной деятельности обучающихся, их высокой мотивации, достичь высокой эффективности процесса обучения, надо использовать информационные технологии в учебном процессе: при объяснении нового материала, при повторении, при закреплении, при контроле знаний, умений и навыков [5, с. 112].

Средства и приемы организации учебного процесса наряду с иллюстрациями, анимацией, интерактивными моделями, наблюдениями, виртуальными лабораторными работами, компьютерным тестированием, исследовательской работой включают в себя компьютерное моделирование.

Преимущества использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе заключаются в новизне подачи информации, пошаговом контроле, наглядности, скорости проверки тестов, индивидуальном подходе к обучению, психологическом комфорте, увеличении объема решаемых задач и так далее. Средства ИКТ представлены следующими видами: обучающие, тренажеры, информационно-поисковые и справочные, демонстрационные, имитационные, лабораторные, моделирующие, расчетные, учебно-игровые [7, с. 42]. Для их адекватного внедрения в учебный процесс должна создаваться соответствующая информационно-образовательная среда в ВУЗе, а также ее педагогический потенциал.

Повысить эффективность профессиональной подготовки будущих специалистов возможно, используя в совместной работе преподавателя и студента совокупность 4 компонентов: организационного, педагогического, информационно-коммуникативного, материально-технического [5, с. 54].

Основными измеряемыми характеристиками качества образовательного процесса в ВУЗе являются результаты текущего контроля, контроля качества проведения занятий, обеспеченности процесса, аттестации и дипломного проектирования, а также степень удовлетворенности работодателей качеством выпускников.

Модель учебно-воспитательного процесса в условиях компетентностного подхода к обучению содержит результат, заключающийся не только в активной, самостоятельной, самообразовательной деятельности выпускника, но и главным результатом обучения должен быть сформированный высокий уровень компетентности личности.

Существует модель формирования студентом собственной конкурентоспособности на рынке труда, включающая тактику и стратегию его поведения в период обучения в современном ВУЗе, где освоение технологий обучения, аспектов будущей профессиональной деятельности, получение фундаментальных знаний выступает в качестве ключевых элементов его формирования.

Немаловажно развитие коммуникативных компетенций у выпускника посредством использования методов обучения, таких как все формы учебного диалога, доклады, сообщения, ролевые, деловые игры, учебные проекты и исследования, защита исследовательских работ [5, с. 127].

Компьютерное информационное моделирование также призвано помочь осуществить решение этой задачи при выполнении студентами всех его этапов: выбора объекта моделирования, анализа его свойств, создания теоретической модели объекта или явления, создания компьютерной модели.

Как отмечает ряд авторов [8 – 12 и др.], активное использование в образовательном процессе современного вуза информационных технологий, в том числе компьютерного моделирования, применение интерактивных технологий позволяет создать в вузе образовательную среду, в которой возможна профессиональная подготовка специалистов на высоком уровне, отвечающим требованиям научно-технического прогресса.

Дисциплин учебных планов, в которых может быть задействовано и используется компьютерное моделирование – множество.

Особенность компьютерного моделирования – в его многоэтапности. Каждый этап предполагает разнообразие видов учебной деятельности. Процесс моделирования носит комплексный характер, что требует для его выполнения системной разносторонней деятельности студента. Поэтому именно решение подобных задач и формирует то, что называется компетентностью.

Компьютерное моделирование может выступить интегратором разнообразных учебных деятельностей, а это как раз и способствует достижению целей, сформулированных в ФГОС ВО.

Наше предложение заключается в том, чтобы по возможности избегать многопредметности в учебном процессе, укрупнять дисциплины, ассоциируемые с информатикой, при модернизации учебного процесса обращать большее внимание на роль предметов, где значительное место отводится компьютерному моделированию.

3. Назарова Ю.Н. *Потенциал применения информационно-коммуникационных технологий в обучении студентов*. Материалы Международной научно-методической конференции «Проблемы современного аграрного образования: содержание, технологии, качество». Волгоград, 2018: 240 – 242.
4. Назарова Ю.Н. Применение интерактивных технологий обучения в качестве средства реализации ФГОС третьего поколения. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 4 (71): 230 – 231.
5. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. *Современные способы активизации обучения*. Москва: Издательский центр «Академия», 2018.
6. Равен Дж. *Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация*. Москва, 2014.
7. Ступина С.Б. *Технологии интерактивного обучения в высшей школе*. Саратов: Издательский центр «Наука», 2016.
8. Сорокопуд Ю.В. Дидактические возможности инновационных технологий в формировании управленческих компетенций будущих предпринимателей. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 2 (69): 364 – 365.
9. Дубовицкий И.Н., Уварова Н.Н. Профессиональное становление молодого педагога как психолого-педагогическая проблема. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 2 (69): 358 – 359.
10. Магомедова З.З., Гамзаева М.В. Реализация проектной деятельности в профессиональной подготовке бакалавров в условиях информационно-коммуникационной среды. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 2 (69): 49 – 50.
11. Мамалова Х.Э. Возможности дидактической компьютерной среды вуза как средство организации самостоятельной работы студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 2 (69): 53.
12. Везилов Т.Т. Реализация проекта «мультимедийная лаборатория образовательных ресурсов» как инновационная технология в вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 6 (73): 44 – 47.

References

1. *Portal Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya*. Available at: <http://fgosvo.ru/>
2. Zimnyaya I.A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya*. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2014.
3. Nazarova Yu.N. *Potencial primeneniya informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v obuchenii studentov*. Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii «Problemy modernogo agrarnogo obrazovaniya: soderzhanie, tehnologii, kachestvo». Volgograd, 2018: 240 – 242.
4. Nazarova Yu.N. Primenenie interaktivnyh tehnologij obucheniya v kachestve sredstva realizacii FGOS tret'ego pokoleniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 4 (71): 230 – 231.
5. Panina T.S., Vavilova L.N. *Sovremennye sposoby aktivizacii obucheniya*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 2018.
6. Raven Dzh. *Kompetentnost' v sovremennom obschestve. Vyyavlenie, razvitiye i realizaciya*. Moskva, 2014.
7. Stupina S.B. *Tehnologii interaktivnogo obucheniya v vysshej shkole*. Saratov: Izdatel'skij centr «Nauka», 2016.
8. Sorokopud Yu.V. Didakticheskie vozmozhnosti innovacionnyh tehnologij v formirovanii upravlencheskih kompetencij buduschih predprinimatelej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 2 (69): 364 – 365.
9. Dubovickij I.N., Uvarova N.N. Professional'noe stanovlenie mladogo pedagoga kak psihologo-pedagogicheskaya problema. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 2 (69): 358 – 359.
10. Magomedova Z.Z., Gamzaeva M.V. Realizaciya proektnoj deyatel'nosti v professional'noj podgotovke bakalavrov v usloviyah informacionno-kommunikacionnoj sredy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 2 (69): 49 – 50.
11. Mamalova H.'E. Vozmozhnosti didakticheskoj komp'yuternoj sredy vuza kak sredstvo organizacii samostoyatel'noj raboty studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 2 (69): 53.
12. Vezirov T.T. Realizaciya proekta "mul'timedijnaya laboratoriya obrazovatel'nyh resursov" kak innovacionnaya tehnologiya v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 6 (73): 44 – 47.

Статья поступила в редакцию 04.08.19

УДК 377(09)

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00014

Rossoshik S.L., senior lecturer, Department of General Legal Disciplines, Volgograd branch of Rostov Law Institute, Ministry of Internal Affairs of Russia (Volgograd, Russia), E-mail: a.shuvalov72@mail.ru

Laypanov A.I., teacher, police captain, Department of Tactical and Special Training, Volgograd branch of Rostov Law Institute, Ministry of Internal Affairs of Russia (Volgograd, Russia), E-mail: a.shuvalov72@mail.ru

Golikova N.L., teacher, police captain, Department of Special Disciplines, Volgograd branch of Rostov Law Institute, Ministry of Internal Affairs of Russia (Volgograd, Russia), E-mail: natalya.golikova1988@mail.ru

THE TECHNIQUES AND METHODS OF REVITALIZATION OF CADETS AND LISTENERS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MIA OF RUSSIA IN THE PROCESS OF CONDUCTING SEMINARS. The article deals with topical issues of the use of techniques and methods of enhancing the work of cadets and students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the course of seminars at the present stage, the necessity of development and implementation in the educational process of effective educational and methodological support of seminars. Much attention is paid to the need for an integrated approach in the preparation and conduct of seminars, the development of creative thinking of students and their motivation for research activities. The authors conclude that at the present stage of development of departmental educational science, the development and implementation of the educational process of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia effective scientific and methodological support of seminars with students and cadets is extremely relevant.

Key words: seminars, methodological development, self-training, students, trainees, educational institutions of MIA of Russia.

С.Л. Россошик, ст. преп., Волгодонский филиал Ростовского юридического института МВД России, г. Волгодонск, E-mail: a.shuvalov72@mail.ru

А.И. Лайпанов, преп., Волгодонский филиал Ростовского юридического института МВД России, г. Волгодонск, E-mail: a.shuvalov72@mail.ru

Н.Л. Голикова, преп., Волгодонский филиал Ростовского юридического института МВД России, E-mail: natalya.golikova1988@mail.ru

ПРИЕМЫ И СПОСОБЫ АКТИВИЗАЦИИ РАБОТЫ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

В статье рассматриваются актуальные вопросы применения приемов и способов активизации работы курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России в процессе проведения семинарских занятий на современном этапе, обосновывается необходимость разработки и внедрения в широкую практику образовательного процесса эффективного учебно-методического обеспечения проведения семинарских занятий. Большое внимание уделяется необходимости комплексного подхода при подготовке и проведении семинарских занятий, развитию творческого мышления обучающихся и мотивации их к научно-исследовательской деятельности. Авторы делают вывод о том, что на современном этапе развития ведомственной образовательной науки разработка и внедрение в широкую практику учебного процесса образовательных организаций системы МВД России эффективного научно-методического обеспечения проведения семинарских занятий со слушателями и курсантами является крайне актуальным.

Ключевые слова: семинарское занятие, методическая разработка, самостоятельная подготовка, курсанты, слушатели, образовательные организации МВД России.

Не будет преувеличением отметить, что от уровня профессионального образования зависит состояние социально-экономического развития общества, а применительно к правоохранительным органам – состояние безопасности государства и его граждан. Динамичное состояние современного социума требует от системы профессионального образования МВД России обеспечение качественной подготовки сотрудников с целью повышения эффективности их профессиональной деятельности. «В настоящее время, когда угрожающая тенденция криминализации российского общества, зародившаяся в процессе реформ его социально-политического устройства и экономических отношений, приобрела особую остроту и преступность приняла организованный характер, крепко сплелась с политикой, экономикой, органами государственной власти и управления, сильно вырос уровень профессионализма преступников, базирующийся, в том числе, и на новейших достижениях науки и техники» [1]. Это, несомненно, должно способствовать опережающим шагам со стороны государства, в том числе и в деле профессиональной подготовки современных правоохранителей. Обучение должно быть не просто максимально приближено к потребностям практической деятельности органов внутренних дел, но и способствовать быстрой адаптации сотрудников к прогнозируемым событиям завтрашнего дня. Поэтому приоритетом совершенствования системы профессиональной подготовки, по нашему мнению, должна являться многоуровневость и многопрофильность профессионального образования, а также разработка и внедрение в образовательный процесс модульных, вариативных, гибких, дифференцированных систем обучения. Вместе с тем, в системе ведомственного образования происходят изменения, направленные на гуманизацию процесса обучения, изменяется роль преподавателя и обучаемого. Преподаватель рассматривается не только как носитель и передатчик учебной информации, но в первую очередь как организатор познавательной деятельности и самостоятельной работы обучаемых. Указанные изменения закономерно коснулись и образовательных организаций системы МВД России.

Одной из основных целей образовательной деятельности является создание условий для развития творческой личности [2], что требует приложения значительно больших сил и умений, чем простое формирование знаний, умений и навыков. «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 с учетом и необходимости регулярного обновления полученных знаний, что требует и больших самостоятельных усилий самого сотрудника полиции» [3]. В связи с этим проблема совершенствования работы курсантов и слушателей в процессе подготовки и проведения семинарского занятия в настоящее время приобретает особую актуальность. Это, в свою очередь, диктует необходимость внедрения современных педагогических технологий, которые позволят сделать процесс обучения и воспитания продуктивным, увлекательным и развивающим.

Это возможно, в том числе, и в рамках уже сложившихся форм проведения занятия, в частности семинара.

Семинар – это вид учебного занятия, представляющий собой групповое обсуждение обучаемыми изучаемой темы под руководством преподавателя. Его ценность заключается в формировании интеллектуальных умений и навыков, развитии самостоятельной мыслительной деятельности. При традиционной форме проведения семинарского занятия недостатком является то, что в ходе занятия активно выступают 8 – 10 обучаемых, а степень подготовки остальных участников семинара остается неизвестной. Бывают и такие случаи, когда из плана семинара обучаемый выбирает всего один из вопросов, по которому и готовится, не изучив остальные. Поэтому на занятии необходимо создать условия для работы всех обучаемых, для чего можно использовать различные приемы и способы. Для преподавателя выбор метода – дело творческое и ответственное одновременно.

К основным дидактическим целям семинарского занятия можно отнести:

- создание необходимых условий для углубления и закрепления знаний слушателей и курсантов по основам читаемого курса, приобретенных ими как во время лекционных занятий, так и в процессе самостоятельного изучения учебной информации в часы самостоятельной подготовки;
- создание условий для мотивации слушателей и курсантов к коллективному творческому обсуждению наиболее сложных вопросов учебного курса, активизация их к самостоятельному изучению научной и методической литературы, формирование у них навыков самообразования;
- стимулирование обучающихся к овладению методами анализа фактов, явлений и проблем, формирование умений и навыков к осуществлению различных видов будущей профессиональной деятельности.

Исходя из вышеизложенного, можно говорить о том, что семинары выполняют следующие основные функции:

- учебную (углубление, конкретизация, систематизация знаний, усвоения во время лекционных занятий и в процессе самостоятельной подготовки к семинару);
- развивающую (развитие логического мышления слушателей и курсантов, приобретение ими умений работать с различными литературными источниками, формирование умений и навыков анализа фактов, явлений, проблем и т.п.);

- воспитательную (патриотическое воспитание, воспитание культуры мышления, привитие интереса к изучению конкретной дисциплины и к профессии, формирование потребности здорового образа жизни и тому подобное);

- диагностико-коррекционную (контроль за качеством усвоения студентами учебного материала, выявление пробелов в его усвоении и их преодоления) и др.

С целью определения методической концепции организации и проведения семинарских занятий необходимо базироваться на том, что итогом изучения слушателями и курсантами планируемых дисциплин является освоение их ведущих идей, содержание понятий, положений, законов, теорий, знание сфер их применения, а также эффективное использование приобретенных знаний, умений и навыков в будущей практической деятельности. Семинарские занятия должны отвечать таким общедидактическим требованиям, как научность, доступность, единство формы и содержания, обеспечение обратной связи, проблемность и др. Соответственно, определенные особенности, обусловленные логикой преподавания конкретной дисциплины, должны учитываться при разработке методических рекомендаций для проведения семинарских занятий, а также для методического обеспечения самостоятельной подготовки. Высокий уровень мотивации к изучению материала, по нашему мнению, является необходимым условием для эффективного проведения семинарского занятия. В этом преподавателю может помочь выяснение значения рассматриваемой темы для будущей профессиональной деятельности обучаемых, апеллирование к их жизненному и профессиональному опыту, приведение примеров из опыта практической деятельности различных подразделений ОВД, а также межпредметные связи.

Так, каждому преподавателю знакома ситуация, когда во время ответа одного обучаемого остальные готовятся к ответу на следующий вопрос, предусмотренный планом занятия. Поэтому целесообразно объемные вопросы дробить на подвопросы, чтобы все обучаемые следили за ответом каждого из отвечающих и были готовы его дополнить и продолжить.

Традиционно после рассмотрения вопроса преподаватель подводит итог. Но это можно предложить сделать самим обучаемым, что способствует развитию у них умений обобщать информацию, выделять главное, кратко формулировать выводы. Для лучшего уяснения теоретических вопросов в ходе семинара уместно решение задач. Так, по дисциплине «Организация деятельности участковых уполномоченных полиции» слушателям предлагается решить во время самоподготовки вариативные задачи, условия и вопросы к которым на занятии были несколько видоизменены, что стимулирует их креативное мышление при подготовке к семинару. При проведении семинара во время обсуждения и решения задач могут использоваться различные педагогические технологии и методические приемы. Хорошо зарекомендовала себя методическая разработка «Консультант на опросе», которая предусматривает одновременную работу у доски слушателей, один из которых решает задачу и аргументирует свое решение, а второй оценивает его правильность и в случае ошибки исправляет ее. Слушатели с места имеют возможность задавать вопросы любому из отвечающих у доски. Достаточно эффективным методом развивающего обучения является решение так называемых провоцирующих задач. Они предлагают решения, базирующиеся на изначально неверной информации, ошибочных или неэффективных алгоритмах действий, на нарушениях положений различных нормативно-правовых актов, приказов и предписаний. Проблемная задача предлагается в виде материалов, содержащих одну или несколько ошибок, которые обучаемые должны выявить и исправить. В данном случае будет правильным аргументировать свое решение со ссылкой на действующую нормативно-правовую базу. Анализируя результаты этого вида заданий, преподаватель может судить об уровне усвоения обучаемыми учебного материала. Данный метод позволяет успешно задействовать и различные межпредметные связи, закреплять целые разделы и блоки учебного материала. Решение провоцирующих задач развивает не только креативное мышление, но, прежде всего, активизирует память, развивает интеллектуальную рефлексию, тренирует приемы и способы само- и взаимопроверки. требующих не простой репродукции знаний, алгоритмизации действий, следованию определенным образцам и правилам, а оценочных действий, опирающихся на индивидуальное либо коллективно выработанное решение. Продуктивность такого метода проверена годами и не вызывает никаких сомнений. Существенно оживляет занятие и стимулирует интерес у слушателей к учебной дисциплине использование видеозадач.

Так, в Волгодонском филиале Ростовского юридического института МВД России при проведении семинаров и практических занятий со слушателями регулярно используются заранее подготовленные видеосюжеты, в том числе и снятые самими преподавателями и слушателями. В обсуждении этих видеозадач принимает участие вся учебная группа. Кроме того, сам процесс создания данных учебных видеороликов является достаточно увлекательной формой как учебной, так и воспитательной работы, развивает креативное мышление, способствует сплочению коллектива и вырабатывает навыки работы в группе.

Эффективным методом для активизации участия обучаемых в занятии является работа в малых группах. Так, для закрепления ранее теоретически изученных вопросов по дисциплине «Организация деятельности участковых уполномоченных полиции» при проведении семинарских занятий может успешно использоваться методика «Бумеранг» (малые группы последовательно выполняют

задания преподавателя, обмениваясь результатами). После выполнения заданий преподаватель оценивает результаты работы каждой группы.

Использование различных технических средств обучения значительно активизирует внимание слушателей. Так, в частности, при проведении семинарских занятий может достаточно эффективно использоваться интерактивная доска, с помощью которой обучаемым можно демонстрировать условия задач, графики, таблицы, схемы, фотографии и видеосюжеты. Удобно и наглядно использовать доску в качестве средства контроля знаний (задания «Завершите фразу», «Найдите ответ»). По нашему мнению, эффективным является и использование доски при решении задач по алгоритму, что позволит проиллюстрировать ход рассуждений обучаемого. В заключительной части занятия перед подведением итогов целесообразно еще раз проводить краткий опрос обучаемых, чтобы выяснить степень усвоения темы занятия всей группой в целом. Достаточно традиционным является фронтальный опрос обучаемых с места, использование технологии «опрос пятерых» и т.д. Данные педагогические технологии позволяют развивать умение обучаемых формулировать вопросы, совершенствовать объективность контроля знаний. Кроме того, стимулируется активность всех обучаемых, поддерживается хорошая динамика занятия. Постоянное интеллектуальное напряжение стимулирует в свою очередь различные виды мышления, развивает креативность, способность к анализу и синтезу, созданию нового знания. Активизация когнитивной деятельности курсантов и слушателей во время семинарских занятий, несомненно, будет способствовать более глубокому проникновению в суть процессов и явлений и вырабатывать навыки прочного запоминания учебного материала. Однако для развития своих когнитивных способностей курсантам и слушателям необходимо прилагать значительные самостоятельные усилия. Речь идет, прежде всего, о целенаправленном и последовательном выработывании в себе определенных качеств, таких как сосредоточенность, настойчивость в достижении целей, работоспособность, стрессоустойчивость. Кроме того, они должны уметь работать с литературой и информационными ресурсами. Большое значение имеет также и самоконтроль. Курсантов необходимо обучить также эффективным приемам и способам умственных действий, методам групповой и самостоятельной работы. Это особенно важно при подготовке к семинарскому занятию. «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» [3]. Эффективность процесса обучения напрямую зависит от постоянного творческого участия обеих сторон с учетом результатов системного и комплексного мониторинга всех обстоятельств и факторов, влияющих на процесс овладения знаниями, навыками и умениями. «Кроме того, творческая работа курсантов и слушателей при проведении семинарских занятий в образовательных организациях системы МВД России может послужить основой для дальнейшей творческой деятельности путем участия в научно-исследовательских работах, научно-практических конференциях различного уровня, различных творческих мероприятиях» [3, с. 284].

По нашему мнению, организация обучения курсантов и слушателей навыкам и приемам научно-исследовательской работы с целью мотивации их на углубленное изучение учебного материала с учетом единства учебной, воспитательной и научной работы должна проводиться поэтапно, систематично, целенаправленно непосредственно с самого начала обучения. Подготовка и участие курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России к семинарскому занятию «рассматривается как составная часть их учебной работы и должна способствовать закреплению и углублению полученных на теоретических занятиях знаний, умений и навыков, стимулировать поиск и приобретение новых знаний, в том числе с использованием различных информационно-библиотечных систем, образовательных сайтов сети интернет» [3, с. 283].

Таким образом, выбор методов и способов активизации работы обучаемых на семинарском занятии зависит от преподавателя и является не только ответственным делом, но творческим и кропотливым. Поэтому на современном этапе развития ведомственной образовательной науки разработка и внедрение в широкую практику учебного процесса образовательных организаций системы МВД России эффективного научно-методического обеспечения проведения семинарских занятий со слушателями и курсантами, безусловно, является актуальным и жизненно необходимым.

Библиографический список

1. Шувалов А.П., Тишкин Д.Н. Актуальные вопросы совершенствования научно-методического обеспечения оперативно-розыскного прогнозирования в сфере противодействия религиозному экстремизму. *Юристы-Правоведы*. 2019; № 1 (88): 167 – 174.
2. *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.
3. Шувалов А.П., Заикин В.Ю., Чернецкий В.А., Четвергов А.Н. Организация и реализация самостоятельной работы курсантов и слушателей в образовательных организациях МВД России как важнейший этап профессиональной подготовки сотрудников ОВД. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; 2 (75): 282 – 285.

References

1. Shuvalov A.P., Tishkin D.N. Aktual'nye voprosy sovershenstvovaniya nauchno-metodicheskogo obespecheniya operativno-rozysknogo prognozirovaniya v sfere protivodejstviya religioznomu ekstremizmu. *Yurist'-Pravoved'*. 2019; № 1 (88): 167 – 174.
2. *Metodicheskie rekomendacii Departamenta gosudarstvennoj sluzhby i kadrov MVD Rossii ot 25 maya 2015 g. po organizacii uchebnogo processa pri realizacii programm professional'nogo obucheniya v organizacii, osuschestvlyayushej obrazovatel'nyuyu deyatel'nost' i nahodyashejsya v vedenii MVD Rossii*. Moskva: DGSK MVD Rossii, 2015.
3. Shuvalov A.P., Zaikin V.Yu., Chernetckij V.A., Chetverov A.N. Organizaciya i realizaciya samostoyatel'noj raboty kursantov i slushatelej v obrazovatel'nyh organizacijah MVD Rossii kak vazhnejshij etap professional'noj podgotovki sotrudnikov OVD. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; 2 (75): 282 – 285.

Статья поступила в редакцию 04.08.19

УДК 37

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00015

Petrusevich A.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: petrark47@mail.ru

FORMATION OF THE SUBJECT POSITION OF SCHOOLCHILDREN UNDER THE CONDITIONS OF SOCIO-CULTURAL TRANSFORMATIONS OF SCHOOL.

The article focuses on an analysis of the influence of socio-cultural transformations of school on the formation of the subjective position of students in the educational process. Sociocultural factors underlying school transformations cause the action of socio-pedagogical mechanisms that determine the student's activity in education. The most important mechanisms that cause the subjective position of the student are the goals of educational activities projected by the students, the individual educational route that characterizes the concept of the professional future of the student, the formed professional ideals on which the student is guided. The contents of the work shows the effect of these mechanisms in a real educational process.

Key words: educational process, subjective position of student, sociocultural factors, socio-pedagogical mechanisms.

A.A. Петрусевич, д-р пед. наук, проф., Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: petrark47@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ ШКОЛЫ

В статье особое внимание уделяется анализу влияния социокультурных преобразований школы на формирование субъектной позиции школьников в образовательном процессе. Социокультурные факторы, лежащие в основе школьных преобразований, вызывают действие социально-педагогических механизмов, которые определяют активность школьника в образовании. Важнейшими механизмами, вызывающими субъектную позицию обучающегося, являются проектируемые школьниками цели образовательной деятельности, индивидуально-образовательный маршрут, характеризующий концепцию их

профессионального будущего, сформированные профессиональные идеалы, на которые ориентируется школьник. В содержании работы показано действие этих механизмов в реальном образовательном процессе.

Ключевые слова: образовательный процесс, субъектная позиция школьника, социокультурные факторы, социально-педагогические механизмы.

Вопросы формирования субъектной позиции школьника в образовательном процессе являются актуальными для педагогической науки и практики. Ее проявления свидетельствуют об особенностях мотивационно-потребностной сферы личности в ходе решения образовательных задач. Активность, проявляемая личностью в процессе приобретения знаний, выступает как следствие образовательных потребностей, мотивов и целей, которые направлены на достижение образовательных результатов.

Формирование субъектной позиции школьника в условиях традиционного образовательного процесса всегда являлось проблемой для педагога, поскольку условия традиционного образования, где в основном осуществлялась передача готового знания, не всегда стимулировала обучающихся к активности в процессе приобретения знаний. Именно поэтому традиционный образовательный процесс не всегда способствовал качественному решению этой проблемы.

Поиск новых подходов к формированию субъектной позиции школьника в образовательном процессе общеобразовательной школы приводит к идее анализа данной проблемы в условиях социокультурных преобразований, осуществляющихся в современной школе.

Изменения, которые характерны для современной школы, обусловлены действием целого ряда социокультурных факторов. Они объективно способствуют созданию такой образовательной системы, в которой значительно расширяются возможности становления и формирования нового культурного типа личности как продукта деятельности школы. Важной характеристикой такого типа является его высокая готовность к проектированию своего будущего. В содержании этого проектирования особое место занимают жизненные и профессиональные планы школьника [1, с. 11]. Именно они, будучи основаниями целеполагания в жизнедеятельности школьника, обеспечивают развитие способностей и интересов учащегося, создают культурно-образовательные условия, являющиеся фундаментом активности субъекта в достижении целей образования. Другими словами, речь идет о развитии ценностно-смысловых ориентиров школьников, где ценности учения и подготовки к профессиональному выбору, соединяясь, образуют систему общественно и личностно значимых ценностей, которой руководствуется личность в деятельности, и которая определяет ее активность в достижении образовательного результата.

В педагогических исследованиях различают внешние и внутренние социокультурные факторы, обеспечивающие формирование культурного типа личности, отличающегося высокой степенью субъектности в образовательном процессе [2]. К *внешним факторам* ряд авторов относят:

- социально-культурное пространство образовательного учреждения, способствующее проектированию личных и профессиональных целей школьников;

- культурный уровень общественных институтов, с которыми взаимодействует школа;

- материально-техническая, методическая и технологическая готовность школы к социокультурным преобразованиям, отвечающим современным общественным вызовам.

К *внутренним факторам*:

- социокультурная среда школы, отражающая характер взаимоотношений в педагогическом и учебном коллективах;

- стремление и готовность педагогов к разработке и реализации педагогических технологий, обеспечивающих высокий уровень образования школьников;

- эмоционально-культурная атмосфера в школе, создающая комфортные условия деятельности субъектам образования;

- наличие системы воспитательной работы, направленной на развитие готовности школьников к проектированию жизненных и профессиональных планов.

Среди социокультурных факторов, определяющих становление и развитие субъектной позиции школьников, отмеченных выше, особое место занимают те, которые способствуют жизнедеятельности школы как открытой образовательной системы. Это внешнее окружение школы, ее культурно-образовательная оболочка. В ней организовано её продуктивное взаимодействие с другими субъектами, заинтересованными в ее успехе: профессионально-образовательные учреждения, организации и учреждения, относящиеся к сфере общественного производства, общественные и государственные институты, родительская общественность [3].

Выявление и реализация педагогических потенциалов таких факторов представляет собой построение некоторой стратегической линии воспитания, которая направлена в будущее школьника. В исследовании Ю.М. Орлова в этой связи отмечено, что «...важнейшими новообразованиями в школьном возрасте являются постепенное расширение смысла жизни, восхождение к индивидуальности и построение собственной траектории жизни на основе анализа внешнего окружения растущего человека и внутренней потребности быть социально значимым» [4, с. 146]. То есть ценностно-смысловая составляющая связана с построением жизненных целей и перспектив. И чем четче эти цели выстроены, тем

больше уверенности в том, что личность будет занимать субъектную позицию по отношению к своей основной деятельности – учению.

Идея развития субъектности школьников в образовательном процессе глубоко проанализирована в работах В.И. Слободчикова. По его оценкам, субъектность – это так называемый «деятельностно-преобразующий способ бытия человека» [5, с. 250]. Субъект определенной деятельности отличается тем, что он активно осваивает эту деятельность, проявляет способность к ее творческому преобразованию. Вместе с тем субъект деятельности, отмечает автор, ищет возможность адекватно оценивать результаты этого преобразования, находить эффективные способы достижения намеченных результатов, контролировать весь ход осуществления деятельности, корректировать ее содержание.

Развитие субъектности школьника в условиях социокультурных преобразований школы можно рассматривать с позиции анализа социально-педагогических механизмов формирования субъектной позиции школьника. Одним из наиболее значимых таких механизмов, как отмечает В.В. Сериков, выступает целеполагание, субъектом которого является сам школьник. Совокупность отмеченных выше внешних и внутренних социокультурных факторов накладывает определенный отпечаток на активность позиции школьника в образовании, характер которой зависит от сформированности целей деятельности. Эти цели, как отмечает автор, всегда субъективны, но они зависимы от социокультурной ситуации, в которой осуществляется деятельность школьника [6]. В одних случаях они находят поддержку педагога, следовательно, соответствуют принятым ценностям, в которых осуществляется образовательная деятельность школы, класса, отдельного ученика. Тогда позиция субъекта является одобряемой со стороны педагогов. В других случаях между субъективными целями личности и теми ценностями, которыми должна руководствоваться личность, могут появляться расхождения и противоречия. Здесь возникает ситуация, когда субъективные цели как механизмы субъектности школьника сосредоточены на таких ценностях, которые не имеют высокой общественной и моральной оценки. И здесь, как отмечал Б.Ф. Ломов, субъектная позиция личности «...не будет отражать реальной жизни, а заменит ее фантазиями и иллюзиями, в которых она замыкается...» [7, с. 323].

В этой связи в воспитательной работе, направленной на формирование субъектной позиции школьника в процессе образования, особое внимание необходимо уделять постановке каждой из таких целей, которые, с одной стороны, отражают реальные возможности и потребности личности, а с другой – соответствуют общественно значимым ценностям, тем ценностям, которые отражают общественные вызовы, реальную социокультурную ситуацию, в которой действует личность. Тогда субъектная позиция личности школьника будет сосредоточена на развитии в интеллектуальном, социальном, эмоционально-волевом, этическом и конструктивно-практическом плане.

Анализ теоретических работ, в которых рассматриваются психолого-педагогические механизмы становления и развития субъектной позиции школьников в условиях социокультурных преобразований школы, показывает, что становление такой позиции связано с наличием важных для личности жизненных целей. В педагогических исследованиях цели школьников чаще всего связаны с характеристиками их отношений к учению, труду, трудовой и социальной деятельности людей. Они определяются как ведущие, их качество зависит от принятой личностью системы ценностей или, как отмечает Г.П. Смирнова, «...неповторимым набором ценностей...», характерным для каждого человека [8, с. 33]. То есть жизненные цели аккумулируют в себе целый ряд других, важных для личности целей. Среди них особое место занимают цели образования, выбора будущей профессии, социальные материальные и другие.

Жизненные как совокупность различных целей являются теми социальными механизмами, которые определяют активность личности в значимой для нее деятельности. Поскольку они имеют моральный аспект – «...оцениваются обществом с точки зрения принятых общественных норм, в том числе и самой личностью» [7, с. 323], то в них находят свое выражение так называемая «концепция собственного будущего» [9, с. 66].

В условиях социокультурных преобразований в современной школе особую роль в формировании субъектной позиции школьников играют образовательные цели. Субъектная позиция школьника под влиянием этих целей проявляется не только в высокой активности школьника в учении, но и в том, что он разумно тратит свои интеллектуальные ресурсы, психологически мобилизуется, проявляет инициативу, творческий поиск, трансформирует имеющиеся условия образования, поворачивая их в определенную для себя сторону. Такая позиция проявляется в его умении ставить реальные и достижимые цели в приобретении знаний, преодолевать трудности в учении, строить и корректировать свои жизненные перспективы.

Во те времена преобладание в действиях школьника личностно значимых целей, не отражающих напрямую общественные ценности, а, следовательно, не учитывающие социокультурные преобразования школы, под воздействием описанных выше факторов могут являться веской причиной, снижающей его образовательную активность. В этом случае имеет место неустойчивая, чаще ситуа-

тивная позиция школьника в учении, она зависит от субъективных обстоятельств: настроения, ситуативного интереса, требовательности педагога и др.

Социокультурные факторы, являющиеся основаниями преобразования современной школы, отражаются в приобретении опыта школьников в проектировании индивидуально-образовательного маршрута. В исследовании Е.В. Пискуновой установлено, что действие социокультурных факторов и влияние на субъектов образовательного процесса зависит от особенностей развития этих факторов в каждой школе [10]. В связи с этим в системе общего образования имеет место некоторая тенденция, в которой, с одной стороны, образовательные учреждения стремятся строить свою деятельность с учетом общественных вызовов к образованию и требований социокультурной ситуации, а с другой – в каждом из них имеет место действие консервативных элементов, препятствующих использованию социокультурных факторов в создании условий развития субъектной позиции школьников в образовательном процессе. В такой ситуации индивидуально-образовательный маршрут чаще всего отсутствует в планах и перспективах деятельности школьников, а, следовательно, не может оказывать действенного влияния на его субъектную позицию.

Содержание индивидуально-образовательного маршрута как социально-педагогического механизма, вызывающего субъектную позицию школьника в образовательном процессе, тесно связано с жизненными планами личности. А поскольку жизненные планы рассматриваются как совокупность целого ряда других планов, в том числе образовательных, то педагог, конструируя педагогические цели, должен иметь в виду, что школьник часто ориентируется на некоторый жизненный идеал, в котором он отмечает его достижения. В этой связи проектирование школьником индивидуально-образовательного маршрута связано с ориентацией на некоторый идеал.

Наличие идеала, как отмечает К. Обуховский, способствует обращенности личности к своему будущему, целевым установкам, связанным с этим будущим. Поэтому идеал часто становится основанием выбора человеком способов реализации таких установок. В психолого-педагогической науке идеал рассматривается как образ совершенного, как самая высокая цель, которую ставит личность, как концепция будущего и т.д. Очевидно, что любые социокультурные преобразования оказывают влияние на идеалы людей, особенно молодежи [9]. Изучение

жизненных идеалов старшеклассников, проведенное в ряде омских общеобразовательных школ, показало, что 44,4% из них уверенно называют такой идеал. При анализе ответов на проведенную анкету, были получены данные, в которых выявленные идеалы условно разделились на идеалы, характеризующие отношение личности к труду в обществе (социально значимые идеалы); личностно значимые идеалы, в которых преобладали материальная составляющая; идеалы, в которых основной составляющей были социальные перспективы (любовь, дружба, семья, коллектив и др.).

Анализируя выраженные идеалы школьников с преимущественно занимаемой позицией в образовательном процессе, были получены данные, характеризующие следующее. Школьники, демонстрирующие наличие социально значимых идеалов (9,4%) проявляли стабильную субъектную позицию в образовательной деятельности и имели высокие результаты в учении. У обучающихся с выраженными личностно значимыми идеалами (58,8%) субъектная позиция в образовательной деятельности носила избирательный характер и чаще отмечалась как ситуативная (в зависимости от учебного предмета, требований учителя, личных планов освоения содержания и пр.). Ряд опрошенных учащихся, ориентирующихся на социальные идеалы (31,8%), субъектную позицию в образовательном процессе проявляли в условиях социально-психологического комфорта, в групповой работе, в ситуациях взаимной поддержки и помощи.

Полученные данные свидетельствовали, что в условиях социокультурных преобразований школы особого внимания в формировании субъектной позиции школьников следует уделять воспитанию социально значимых идеалов, поскольку они в полной мере способствуют достижению высоких образовательных результатов. Содержание других идеалов не гарантирует таких результатов учения и достижения жизненных целей школьников.

Таким образом, формирование субъектной позиции школьников в условиях социокультурных преобразований школы связано с задействованием социально-педагогических механизмов, в которых особое место занимают вопросы создания условий построения школьниками целей образовательной деятельности, конструирования индивидуально-образовательного маршрута как концепции собственного будущего, воспитания социально значимого идеала, способствующего высоким образовательным достижениям.

Библиографический список

1. Петрусевич А.А. *Социокультурная трансформация общеобразовательной школы в процессе перехода к профильному образованию*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Омск, 2008.
2. Булкин А.П. *Социокультурная динамика образования: Исторический опыт России*. Дубна: «Фникс+», 2001.
3. Акулова О.В., Писарева С.А., Пискунова Е.В., Тряпицына А.П. *Современная школа: Опыт модернизации*. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
4. Орлов Ю.М. *Восхождение к индивидуальности*. Москва: Просвещение, 1991.
5. Слободчиков В.И. *Психология человека*. Москва: Изд. центр АКАДЕМИЯ, 1995.
6. Сериков В.В. *Личностный подход в образовании: концепция и технологии*. Волгоград: Перемена, 1994.
7. Ломов Б.Ф. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва: Наука, 1984.
8. Синицына Г.П. *Воспитание современного школьника*. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000.
9. Обуховский К. Психологическая теория становления и развития личности. *Психология формирования и развития личности*. Москва: Наука, 1981: 54 – 72.
10. Пискунова Е.В. *Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя*. Монография. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.

References

1. Petrusovich A.A. *Sociokul'turnaya transformatsiya obsheobrazovatel'noj shkoly v processe perehoda k profil'nomu obrazovaniyu*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Omsk, 2008.
2. Bulkin A.P. *Sociokul'turnaya dinamika obrazovaniya: Istoricheskij opyt Rossii*. Dubna: «Fniks+», 2001.
3. Akulova O.V., Pisareva S.A., Piskunova E.V., Tryapitsyna A.P. *Sovremennaya shkola: Opyt modernizatsii*. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2005.
4. Orlov Yu.M. *Voshozhdenie k individual'nosti*. Moskva: Prosveschenie, 1991.
5. Slobodchikov V.I. *Psihologiya cheloveka*. Moskva: Izd. centr AKADEMIYA, 1995.
6. Serikov V.V. *Lichnostnyj podhod v obrazovanii: koncepciya i tehnologii*. Volgograd: Peremena, 1994.
7. Lomov B.F. *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii*. Moskva: Nauka, 1984.
8. Sinitsyna G.P. *Vospitanie sovremennogo shkol'nika*. Omsk: Izd-vo OmGPU, 2000.
9. Obuhovskij K. Psihologicheskaya teoriya stanovleniya i razvitiya lichnosti. *Psihologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti*. Moskva: Nauka, 1981: 54 – 72.
10. Piskunova E.V. *Sociokul'turnaya obuslovlennost' izmenenij professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti uchitelya*. Monografiya. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2005.

Статья поступила в редакцию 05.08.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00016

Raikhelgauz L.B., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Department of Partial Differential Equations and Probability Theory, Voronezh State University (Voronezh, Russia), E-mail: raikhelgauzlb@gmail.com*

TO THE QUESTION ABOUT SUSTAINABILITY OF MATHEMATICS EDUCATION. The article investigates processes of modernization of mathematical education. The work identifies and analyzes the problem points in the development of mathematical disciplines. Methods of review of publications, observations and interviews conducted by the author are applied. The problem of the lack of stability of results of mathematical education is revealed. It is shown that students with good scores can show poor results when passing the final exam. The reverse situation is also described: students with good results of the final exam, with further training at the university reduce their academic performance. The article puts forward the hypothesis about the relationship of the sustainability of educational outcomes with mathematical anxiety. This hypothesis is tested by empirical research. Mathematical data analysis confirms the presence of moderate feedback between mathematical anxiety and the stability of educational results in mathematics. The obtained data allow to justify the need to modernize the methods of teaching mathematical disciplines. The ideas of self-organization of cognitive processes and reflection of the processes of solving mathematical problems are proposed as the basis of the change. The presented material allows the author to conclude about the effectiveness of the technology of self-organization. This technology makes it possible to activate the mechanisms of students' awareness of the structure of their own educational activities, leads to an understanding of the logic of mathematical solutions,

actualizes the available resources needed to solve problems and contributes to the acquisition of skills to analyze the conditions and possibilities of applying mathematical knowledge in practice.

Key words: mathematical education, educational result, mathematical anxiety.

Л.Б. Райхельгауз, канд. физ.-мат. наук, доц., ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж, E-mail: raikhelgauzlb@gmail.com

К ВОПРОСУ ОБ УСТОЙЧИВОСТИ РЕЗУЛЬТАТОВ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье исследуются процессы модернизации математического образования на основе выявления и анализа «проблемных зон» в освоении математических дисциплин. Обзор публикации по теме исследования, включенное наблюдение и многочисленные интервью, проведенные автором, позволили констатировать проблему неустойчивости результатов математического образования. Так, ученики, имеющие хорошую текущую успеваемость, могут показать плохой результат при сдаче итогового экзамена, и наоборот – успешно сдавшие ЕГЭ при дальнейшем обучении в вузе демонстрируют снижение результатов. В статье выдвигается гипотеза о связи устойчивости образовательных результатов с математической тревожностью. Данная гипотеза проверяется при помощи эмпирического исследования, результаты которого подтверждают наличие умеренной обратной связи между математической тревожностью и устойчивостью образовательных результатов по математическим дисциплинам. Полученные данные позволяют обосновать необходимость модернизации методики преподавания математических дисциплин в контексте реализации идей самоорганизации когнитивных процессов и рефлексии процессов решения математических задач. Представленный материал позволяет сделать вывод, что применение технологии самоорганизации позволяет активизировать механизмы осознания студентами структуры собственных учебных действий, приводит к пониманию логики математических решений, актуализирует наличные ресурсы, необходимые для решения задач, и способствует приобретению умений анализировать условия и возможности применения математических знаний на практике.

Ключевые слова: математическое образование, образовательный результат, математическая тревожность.

Современное общество становится все более технологичным. Сегодня социальный успех во многом зависит от понимания технологий, умения мыслить, абстрагироваться и способностей к решению нестандартных задач. В этой связи математическое образование имеет решающее значение не только в отдельных сферах профессиональной деятельности, но и в повседневной жизни. Математическое мышление позволяет системно видеть жизненные проблемы, раскладывать их на составляющие, этапы, прогнозировать возможные препятствия и последствия. Уверенность, что даже у самой сложной задачи есть решение, а ошибки можно исправить, позволяет брать на себя ответственность, избегать сомнений и формулировать план действий в любой ситуации.

Уроки математики являются полигонами для тренировки ума. Цель этой учебной дисциплины не в том, чтоб подготовить будущих математиков, и не в том, чтобы накопить сумму математических знаний. Основная польза математики заключается в приобретаемых в процессе обучения навыках мышления – ценностью умения решать уравнения с двумя неизвестными заключается не в самих уравнениях, а в том опыте мыслительной деятельности, который приобретаетается на пути их решения. Исследователи Северо-Западного университета в Эванстоне выявили, что самыми сильными предикторами более поздних достижений являются математические навыки, навыки чтения и внимания. При этом мета-анализ результатов показал, что именно математические навыки обладают наибольшей предсказательной силой [1].

Итак, математика является важной составляющей различных видов успешности: академической, профессиональной, социальной. Она изучается во всех без исключения школах, все выпускники сдают итоговый экзамен по этой дисциплине. При этом в жизни мы всё чаще сталкиваемся с людьми, неспособными к элементарным математическим операциям. С чем это связано? Обыватели обычно оправдываются тем, что математика им никак не пригодилась – их профессия никоим образом не связана с математическими действиями, а для бытовых нужд в каждом смартфоне есть калькулятор. Учителя сетуют на врожденно низкие математические способности школьников и плохую память современного взрослого человека, делегировавшего мнемические функции гаджетам. Так от чего же зависит устойчивость результатов математического образования?

Проведенный нами в мае 2019 года опрос школьных педагогов показал: большинство из них (69%) считают, что устойчивость результатов обучения математике зависит от освоения общематематических понятий, умений, навыков. Вместе с тем анализ академической успеваемости первокурсников университета, успешно сдавших ЕГЭ, показывает, что их хорошие результаты на итоговой государственной аттестации по математике за курс средней школы, позволившие им поступить в вуз, являются неустойчивыми. Трёхлетний (2016 – 2018) анализ ситуации с первокурсниками Воронежского государственного университета показал, что у большинства проблемы возникают даже при ответах на элементарные вопросы: операции с дробями, навыки работы со скобками, понимание сути выражений, слагаемых и множителей, знание и применение формул, решение простых уравнений, элементарные знания сути и свойств функций, понятие сути теорем, алгоритмов. Порой у студентов гуманитарных направлений подготовки отмечается «синдром избегания математических задач», который проявляется в экономии когнитивных ресурсов и желании завершить задание как можно быстрее, независимо от правильности полученного результата. Многие первокурсники объясняют это негативным школьным опытом, который привел их к избеганию уроков математики и нежеланию выбирать высшее образование, включающее любые математические курсы. Наблюдение данных проявлений позволяет предположить, что на устойчивость результатов математического обра-

зования влияет такой фактор, как сформировавшаяся во время школьного обучения математическая тревожность.

Понятие «математической тревожности» (math anxiety) появилось в американской психологии в семидесятых годах прошлого века [2], под ней понимается чувство напряженности, опасений, страхов, возникающих в ситуациях, касающихся числовых вычислений, решений задач, а также в других обстоятельствах, связанных с выполнением математических действий. В более поздних исследованиях понятие математической тревожности существенно дифференцируется, в нем выделяются такие составляющие, как страх оценивания, тревога при обучении математике, страх перед решением математических задач, страхи, связанные с педагогом и др. [3]. При этом в целом ряде исследований доказывается, что математическая тревожность является независимым феноменом от общей тревожности или тестовой тревоги и возникает в специфических ситуациях, связанных с числами, либо именно с решением математических задач [4 – 6].

Для подтверждения гипотезы о влиянии математической тревожности на устойчивость результатов математического образования мы провели исследование. Выборку испытуемых составили 324 студента гуманитарных факультетов Воронежского государственного университета. Возраст испытуемых от 18 до 24 лет, распределение по полу, приближенное к равному.

Для выявления уровня математической тревожности был использован опросник «Математическая тревожность» (Questionnaire «Math Anxiety»), составленный на основании результатов сокращенной шкалы математической тревожности – Short Math Anxiety rating Scale (SMARS) L. Alexander, C. Martray (1989) [7]. Опросник включает в себя 25 вопросов о ситуациях, связанных с математикой, по отношению к каждой из которых испытуемый должен оценить степень волнения, страха и нервозности по пятибалльной шкале (от «совсем нет» до «очень сильно»). Общий балл варьирует от 25 до 125, более высокий балл соответствует более высокому уровню математической тревожности. Опросник измеряет математическую тревожность по трем измерениям: тестовая математическая тревожность (например, «мысли об экзамене по математике, который будет через неделю»), числовая тревожность (например, «решение примера с умножением на teste по математике») и тревожность относительно математических курсов (например, «осознание того, что до конца школьного года придется посетить еще много уроков по математике»). Опросник обладает высокой валидностью (0,96) по отношению к Short Math Anxietyrating Scale, а тестовая надежность его составляет 0,75, что дает основание признать его надежным инструментом диагностики математической тревожности.

На следующем этапе проводился анализ сравнения результатов базового ЕГЭ по математике, переведенных в школьные отметки, и результатов сессииной аттестации по математике в университете. В этом случае респонденты были разделены на тех, у кого результат снизился, и тех, у кого он остался на том же уровне или повысился (оказался устойчивым).

Взаимосвязь диагностированных параметров проверялась посредством корреляционного анализа с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Проверка матрицы показала, что сумма по столбцам матрицы равны между собой и контрольной суммы, а значит, матрица составлена правильно.

Значение коэффициента Спирмена составило $-0,554$, что означает, что связь между признаками умеренная и обратная. То есть чем выше математическая тревожность, тем ниже стабильность результатов математического образования.

Для того чтобы проверить нулевую гипотезу о равенстве нулю генерального коэффициента ранговой корреляции Спирмена при конкурирующей гипотезе H_1 .

$p \neq 0$, мы вычислили критическую точку по таблице Стьюдента находим $t(\alpha/2, k) = 2,601$, путем вычислений находим, что $T_{кр} = 0,15$. Поскольку $T_{кр} < r$, то отклоняем гипотезу о равенстве 0 коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Другими словами, коэффициент ранговой корреляции статистически значим, и ранговая корреляционная связь между данными по двум тестам значимая.

Таким образом, наше исследование показало, что математическая тревожность препятствует устойчивости результатов математического образования. А значит, преподавателям математических дисциплин на гуманитарных факультетах следует уделять внимание нивелированию и профилактике математической тревожности. Ключевыми в этом смысле становятся вопросы методики преподавания математики и фасилитации образовательного процесса.

Вслед за К. Роджерсом мы понимаем педагогическую фасилитацию как усилия педагога, направленные на создание благоприятных условий обучения, снимающих напряженность в общении субъектов образовательного процесса и повышающих продуктивность образования. Фасилитация – это не столько педагогическая технология, сколько стратегия выстраивания отношений между педагогом и обучающимися, основанная на помогающем стиле общения и эмпатийности личности педагога. В основе фасилитации лежат три условия гуманизации любых межличностных отношений, обеспечивающих конструктивные личностные изменения: 1) безоценочное позитивное принятие другого человека; 2) активное эмпатийное слушание; 3) конгруэнтное (адекватное, подлинное и искреннее) самовыражение в общении [8].

Помимо роли педагога существенную роль играет и учебная группа. Выполнение математических действий в присутствии и с участием других может как облегчать, так и затруднять процесс достижения результата. Так, наличие возможности получить помощь в ситуации затруднения способствует снятию академической тревожности, и наоборот – присутствие людей и возникшее в связи с этим возбуждение может приводить к неправильной реакции, к ухудшению деятельности, к ингибции.

Применение приёмов фасилитации в организации групповой работы при изучении математических дисциплин, на наш взгляд, существенно повышает устойчивость результатов математического образования. Например, соревнование как разновидность социального взаимодействия может способствовать улучшению результатов деятельности студентов в присутствии и при сравнении друг с другом. Однако такой эффект проявляется, когда личные усилия могут быть оценены индивидуально. Если же студенты складывают свои усилия для достижения общей цели и при этом каждый не отвечает за совместный результат, результаты работы не оцениваются персонально, то в этом случае проявляется склонность прилагать меньше усилий, проявляя социальную лень. В итоге работоспособность всей группы не превышает половины от суммы работоспособности каждого из ее членов [9].

Проведенное и описанное выше исследование математической тревожности, в числе прочего показало, что наиболее психотравмирующими для респондентов являются ситуации, связанные с оценением. Именно ожидание неудачи, боязнь ошибиться порождает нестабильность образовательного результата на различного рода контрольных мероприятиях. Поэтому для достижения устойчивости образовательных результатов нам представляется необходимой модер-

низация существующих подходов к организации контрольных мероприятий. Так, серьезными недостатками существующей системы контроля, порождающими математическую тревожность и снижающими устойчивость результатов математического образования, представляются:

- 1) нерегулярность (эпизодичность) обратной связи;
- 2) неполный охват проверкой всего содержания обучения (выборочность проверки);
- 3) отсутствие проверки самого процесса работы обучающегося (проверяется в основном конечный результат);
- 4) недостаточная вовлеченность самих студентов в самоконтроль (слабость внутренней обратной связи).

Эти недостатки нарушают нормальное протекание взаимодействия между педагогом и обучающимися, снижают эффективность обучения.

В соответствие с современными представлениями о роли личности в образовательном процессе, а также возрастными особенностями юношества и ранней молодости представляется целесообразным частично делегировать контролирующую функцию самим обучающимся, расширяя их опыт самостоятельной учебной деятельности.

Так, исследования деятельности А.Н. Леонтьева [10] показали, что большое значение для устойчивости образовательных результатов имеет постоянное их соотношение с ранее намеченной самим обучающимся целью. Так, если полученный результат соответствует поставленной цели, человек чувствует удовлетворение и переживает ситуацию успеха. Такая логика развития событий имеет существенную мотивационную силу. Если же получен не соответствующий цели результат или, более того, работу пришлось переделывать, возникает разочарование, снижается эмоциональный фон деятельности, а желание продолжить работу требует существенного дополнительного стимулирования.

Как показывает опыт, эффективным средством целенаправленного и самоуправления собственной учебной деятельностью является технология самоорганизации, предложенная Е.И. Смирновым. Она состоит из ряда последовательных этапов: мотивация (самоактуализация – «мне это интересно»); ориентировочно-информационное насыщение (самоопределение – «что я могу сделать»); управление деятельностью как процессом (самоорганизация – «я способен управлять процессом»); рефлексия (саморазвитие личности – «я могу сделать что-то новое») [11].

Применение самоорганизующего подхода в работе со студентами гуманитарных направлений подготовки в нашей практике показало эффективность в снятии проявлений математической тревожности. При применении технологии самоорганизации происходит включение механизмов осознания студентами структуры собственных учебных действий, понимание логики математических решений, определение наличных ресурсов, необходимых для решения задач, приобретение умений анализировать условия и возможности применения математических знаний в профессиональной деятельности. Результатом снятия математической тревожности становится способность не бояться ошибок, строить и проверять гипотезы, опираться на логику и думать вне шаблонов. Всё это, в свою очередь, может стать значимыми факторами повышения устойчивости образовательных результатов.

Библиографический список

1. Duncan G.J., Dowsett C.J., Claessens A.C. and other (2007) *School readiness and later achievement*. *Dev Psychol.* 2007; № 43 (6): 1428 – 1446. doi: 10.1037/0012-1649.43.6.1428. Erratum in: *Dev Psychol.* 2008 Jan; № 44 (1): 232.
2. Betz N. *Math Anxiety: What is it?* Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association. San Francisco, California. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED149220.pdf>
3. Keshavarzi A., Ahmadi S.A Comparison of Mathematics Anxiety among students by gender. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 83, pp. 542 – 546. Водяха С.А. Особенности мотивации учебной деятельности креативных старшеклассников. *Педагогическое образование в России*. 2014; № 9: 186 – 189.
4. Тестов В. А. Основные задачи развития математического образования. *Образование и наука*. 2014; № 1 (4): 3 – 17.
5. Klados M.A., Simos P.G., Michelyannis S., Margulies D.S., Bamidis P.D. ERP measures of math anxiety: how math anxiety affects working memory and mental calculation tasks? *Front Behav Neurosci.* 2015; № 9: 1 – 9.
6. Alexander L. & Martray C.R. *The development of an abbreviated version of the Mathematics Anxiety Rating Scale*. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 22: 143 – 150.
7. Роджерс К., Фрейберг Дж. *Свобода учиться*. Науч. ред. А.Б. Орлов. Пер. с англ. Орлова С.С. и др. Москва: Смысл, 2002.
8. Казакова Е.И., Тарханова И.Ю. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ. *Ярославский педагогический вестник*. 2018; № 5: 127 – 135.
9. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Смысл, Академия, 2005.
10. Смирнов Е.И., Соловьева А.А. Самоорганизация исследовательской деятельности студентов психологических профилей при изучении математики. *Ярославский педагогический вестник*. 2019; № 1 (106): 70 – 78.

References

1. Duncan G.J., Dowsett C.J., Claessens A.C. and other (2007) *School readiness and later achievement*. *Dev Psychol.* 2007; № 43 (6): 1428 – 1446. doi: 10.1037/0012-1649.43.6.1428. Erratum in: *Dev Psychol.* 2008 Jan; № 44 (1): 232.
2. Betz N. *Math Anxiety: What is it?* Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association. San Francisco, California. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED149220.pdf>
3. Keshavarzi A., Ahmadi S.A Comparison of Mathematics Anxiety among students by gender. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 83, pp. 542 – 546. Vodyaha S.A. Особенности мотивации учебной деятельности креативных старшеклассников. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2014; № 9: 186 – 189.
4. Testov V. A. Osnovnye zadachi razvitiya matematicheskogo obrazovaniya. *Obrazovanie i nauka*. 2014; № 1 (4): 3 – 17.
5. Klados M.A., Simos P.G., Michelyannis S., Margulies D.S., Bamidis P.D. ERP measures of math anxiety: how math anxiety affects working memory and mental calculation tasks? *Front Behav Neurosci.* 2015; № 9: 1 – 9.
6. Alexander L. & Martray C.R. *The development of an abbreviated version of the Mathematics Anxiety Rating Scale*. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 22: 143 – 150.
7. Rodzhers K., Frejberg Dzh. *Svoboda uchit'sya*. Nauch. red. A.B. Orlov. Per. s angl. Orlova S.S. i dr. Moskva: Smysl, 2002.

8. Kazakova E.I., Tarhanova I.Yu. Ocenka universal'nyh kompetencij studentov pri osvoenii obrazovatel'nyh programm. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2018; № 5: 127 – 135.
9. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva: Smysl, Akademiya, 2005.
10. Smirnov E.I., Solov'eva A.A. Samoorganizaciya issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov psihologicheskikh profilej pri izuchenii matematiki. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2019; № 1 (106): 70 – 78.

Статья поступила в редакцию 05.08.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00017

Nikolenko V.N., Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Head of Department of Human Anatomy, I.M. Sechenov First MSMU Ministry of Health Care of Russia (Moscow, Russia), E-mail: expedition@mma.ru

Rizaeva N.A., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Human Anatomy, I.M. Sechenov First MSMU Ministry of Health Care of Russia (Moscow, Russia), E-mail: rizaevan@yandex.ru

Oganessian M.V., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Human Anatomy, I.M. Sechenov First MSMU Ministry of Health Care of Russia (Moscow, Russia), E-mail: expedition@mma.ru

Kudryashova V.A., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Human Anatomy, I.M. Sechenov First MSMU Ministry of Health Care of Russia (Moscow, Russia), E-mail: expedition@mma.ru

Bolotskaya A.A., student, I.M. Sechenov First MSMU Ministry of Health Care of Russia (Moscow, Russia), E-mail: expedition@mma.ru

OPPORTUNITY OF A PICTURE IN TEACHING ANATOMY: STIMULATING STUDENTS' INTEREST IN THE SUBJECT. The article is dedicated to consideration of the anatomical drawing as the most important means of implementing visual clarity. The aim of the work is to study the features of the use of visual images in the classroom and extracurricular work of medical students in the study of anatomy. Practical recommendations on the use of anatomical drawing in the process of studying human anatomy in a medical university are offered. They are based on the results of the final exam at the end of the semester and student feedback. In the process of teaching "Human Anatomy" at a university, it is advisable to use drawings as independent learning tools. In the search for effective methods of teaching discipline, we came to the conclusion that it is necessary to use the anatomical drawing made by the students themselves in the classroom and extracurricular activities of students. The study of "Human Anatomy" with the help of graphic images makes it possible to understand the complex world of the human body; encourages students to think not only with their head, but also with their "eyes"; see in the ordinary extraordinary, amazing. The use of anatomical drawings, clearly representing organs and systems, contributes to the conscious assimilation of theoretical issues, generalization and systematization of students' knowledge of anatomy, the formation of not only strong skills, but also clinical thinking.

Key words: human anatomy, anatomical drawing, method of educational process.

В.Н. Николенько, д-р мед. наук, проф., ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет), г. Москва; зав. каф. нормальной и топографической анатомии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: expedition@mma.ru

Н.А. Ризаева, канд. мед. наук, доц., ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет) г. Москва, E-mail: rizaevan@yandex.ru

М.В. Оганесян, канд. мед. наук, доц., ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет), г. Москва, E-mail: expedition@mma.ru

В.А. Кудряшова, канд. мед. наук, доц., ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет), г. Москва, E-mail: expedition@mma.ru

А.А. Болотская, студент, Международная школа «Медицина будущего», ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет), г. Москва, E-mail: expedition@mma.ru

ВОЗМОЖНОСТИ РИСУНКА В ПРЕПОДАВАНИИ АНАТОМИИ: СТИМУЛЯЦИЯ ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ К ПРЕДМЕТУ

Статья посвящена рассмотрению анатомического рисунка как важнейшего средства реализации зрительной наглядности. Целью работы является исследование особенностей использования зрительных образов в аудиторной и внеаудиторной работе студентов-медиков при изучении анатомии. Предлагаются практические рекомендации по использованию анатомического рисунка в процессе изучения анатомии человека в медицинском вузе. Они основываются на результатах итогового экзамена в конце семестра и отзывах студентов. В процессе преподавания курса «Анатомия человека» в вузе целесообразно использовать рисунки как самостоятельные средства обучения. В поисках эффективных методов преподавания учебной дисциплины мы пришли к выводу о необходимости применения в аудиторной и внеаудиторной работе студентов анатомического рисунка, выполненного самими обучающимися. Изучение курса «Анатомия человека» с помощью графических образов дает возможность уяснить сложный мир человеческого организма; побуждает студентов думать не только головой, но и «глазами»; видеть в обычном необыкновенное, удивительное. Использование анатомических рисунков, наглядно представляющих органы и системы, способствует сознательному усвоению теоретических вопросов, обобщению и систематизации знаний студентов по анатомии, формированию у них не только прочных умений и навыков, но и клинического мышления.

Ключевые слова: анатомия человека, анатомический рисунок, средства обучения.

Традиционные средства обучения, используемые в преподавании анатомии, в настоящее время все чаще дополняются средствами новых информационных технологий (СНИТ): разрабатываются новые способы представления материала, внедряются компьютерные технологии, среди них наибольшей популярностью пользуются компьютерные презентации, выполненные в Power Point [1]. Так, большинство лекций ведется с применением программ подготовки презентаций и их просмотра, что позволяет использовать наглядные средства обучения, например, показывать рисунки, необходимые графики, не тратя времени на их изображение на доске. На практических занятиях активно используется метод рассечения, благодаря которому у студентов возникает более четкое представление о строении и расположении органов, их кровоснабжении и иннервации. Он помогает представить различные части тела в 3D (особенно полезно будущим хирургам); познакомить студентов с вариациями в анатомическом строении [2]. Кроме того, в настоящее время практические занятия по анатомии человека настоятельно требуют и применения ультразвукового метода изображения – одного из новых неинвазивных методов морфологического

исследования, значение которого трудно переоценить в формировании базовых знаний у будущих врачей [3].

Использование СНИТ дает возможность активно применять в преподавании дисциплины «Анатомия человека» имитационно-моделирующие компьютерные программы (основываются на уникальной способности электронной техники моделировать сложные процессы и явления): многими ведущими медицинскими школами и учреждениями мира используется анатомический 3D-стол; это технологически продвинутая система визуализации анатомии в процессе преподавания учебной дисциплины. Анатомический стол объединяет стереоскопические изображения всего тела с программным обеспечением для создания трехмерной реконструкции различных частей человеческого тела (первоначально взятых из двух трупов: мужского и женского пола), что позволяет осуществлять виртуальное рассечение и реконструкцию. Названное средство обучения используется в Сеченовском университете на занятиях по 3D-анатомии [4].

По мнению В. Alsaida, и М. Bertrand, перед анатомическим рассечением целесообразно предлагать студентам выполнить рисование анатомической об-

ласти в качестве подготовки к практическому занятию, так как это будет мотивировать обучающихся и повышать их внимание. Кроме того, отмечается, что рисование после занятия препарирования помогает студентам сформировать прочные знания [5].

В последнее время все чаще звучат мысли о необходимости использования увлекательных технологий в процессе преподавания анатомии [6]. По мнению исследователей, для эффективного изучения предмета студентам необходимо максимально использовать свой творческий потенциал, в том числе составлять рассказы, разыгрывать сценки, писать стихи, связанные с анатомией человека [6].

На кафедре анатомии человека Сеченовского университета в 2016 году впервые был организован конкурс «Vesalius-2016» на лучший анатомический рисунок. Он проводился в два этапа. На первом, внутривузовском этапе, в конкурсе приняли участие 47 студентов 1 и 2 курсов всех факультетов университета (лечебного, стоматологического, педиатрического, фармацевтического и сестринского дела).

Общие требования к рисункам включали несколько пунктов: оригинальность и креативность, художественный подход к изображению тела человека [7]. Однако выбор техники выполнения оставался за участниками. Выставленные в вестибуле корпуса морфологических дисциплин работы оценивали как студенты, так и преподаватели. Интерес студентов к проведенному мероприятию оказался настолько высок, что было принято решение допустить к участию в конкурсе студентов, представляющих различные медицинские факультеты и вузы Российской Федерации и других стран мира.

Вторым этапом стала организация первого всероссийского конкурса анатомического рисунка с международным участием «Vesalius-2016». Между собой соревновались студенты, чьи работы были признаны лучшими на внутривузовском этапе, а также участники, самостоятельно приславшие заявки. 24 ноября 2016 г на кафедре анатомии человека в рамках конференции, посвященной 250-летию со дня рождения проф. Е.О. Мухина, были подведены итоги конкурса [8]. На выставке было представлено 235 работ из 16 городов России, СНГ (Азербайджан, Армения), а также Китая (Харбин, Шеньян), Сирии (Дамаск), Австрии (Вена), Малайзии (Куала-Лумпур), Конго (Браззавиль).

Проведение конкурса анатомического рисунка на кафедре анатомии человека Сеченовского университета стало традицией: он проходил в прошлом году, в

ноябре 2019 года состоится очередная творческая выставка работ студентов-медиков.

Студенты, представившие свои работы, отмечали, что участие в конкурсе анатомического рисунка положительно повлияло на их успеваемость и помогло надолго запомнить, например, топографию мышц, анатомическое строение черепа и его отверстий, места выхода черепных нервов – анатомический рисунок помогает лучше усвоить сложный материал и облегчает его запоминание. Студенты пришли к выводу, что рисование требует высокой концентрации и внимательности к деталям и мелким элементам, которые обычно остаются незамеченными даже при тщательном изучении учебника и внимательном просмотре иллюстраций к атласу [9].

Кроме того, участники конкурса считают, что самостоятельное изображение различных систем органов стимулирует студентов использовать информацию сразу из нескольких учебников и атласов и создает целостное представление об отдельных частях тела человека.

Хотя заключение, к которому пришли абсолютно все юноши и девушки, представившие работы на конкурс, напрямую не относится к обучению, но тоже играет немаловажную роль в продвижении и популяризации творческой и научной деятельности студентов [1 – 12]. Проведенные конкурсы привлекли внимание всех студентов университета, изучающих различные дисциплины в анатомическом корпусе Первого МГМУ им. И.М. Сеченова.

Выставка не только преобразила корпус и сделала его похожим на небольшую картинную галерею, но и дала возможность профессорско-преподавательскому составу и обучающимся института проявить себя и показать свои таланты в новой сфере деятельности [13]. Студенты отметили, что подобные конкурсы стоит проводить чаще, так как они позволяют лучше узнать одногруппников и делают процесс обучения более ярким и интересным.

Рисование, являясь хорошим дополнением к основному виду обучения, помогает студентам лучше усваивать сложную информацию, дает им возможность открывать закономерности в процессе анализа анатомических понятий [14 – 16], самостоятельно определять траекторию учебного процесса, позволяет сделать преподавание более эффективным, творческим, что особенно важно при формировании познавательной активности студентов-медиков.

Библиографический список

1. Szabo A., Hastings N. Using IT in the undergraduate classroom: Should we replace the blackboard with PowerPoint? *Computers and Education*. 2000; № 35: 175 – 187.
2. Benly P. Teaching Methodologies on Anatomy – A Review. *J. Pharm. Sci. & Res.* 2014. № 6 (6): 242 – 243.
3. Rao S, van Holsbeek L, Musial JL, Parker A, Bouffard JA, Bridge P, et al. A pilot study of comprehensive ultrasound education at Wayne State University School of Medicine: a pioneer year review. *Journal Ultrasound Med.* 2008; № 27: 745 – 749.
4. Jesús García Martín, Concepción Dankloff Mora and Soledad Aguado Henche. Possibilities for the use of Anatomage (the Anatomical Real Body-Size Table) for Teaching and Learning Anatomy with the Students. *Biomedical Journal of Scientific & Technical Research.* 2018; № 4.
5. Alsaïd B., Bertrand M. Students' memorization of anatomy, influence of drawing. *Morphologie.* 2016; 100 (328): 2 – 6.
6. Keerti Singh, Ambadasu Bharatha, Bidyadhar Sa, Oswald Peter Adams & Md. Anwarul Azim Majumder. Teaching anatomy using an active and engaging learning strategy. *BMC Medical Education.* 2019; № 19: 149 – 155.
7. Виппер Б.Р. *Искусство Древней Греции.* Москва, 1972: 71 – 74.
8. Сапин М.Р., Ключкова С.В., Никитюк Д.Б. Кафедре анатомии человека первого московского государственного медицинского университета им. И.М. Сеченова 250 лет (1764 – 2014 гг.). *Морфология.* 2014; Т. 19: 88 – 91.
9. Сапин М.Р. *Анатомия человека: атлас*: в 3-х т. Москва: Медицина, 2016; Т. 1: 670.
10. Байбаков С.Е. Роль анатомии человека в формировании клинического мышления студентов младших курсов медицинских вузов. *Международный журнал экспериментального образования.* 2013; № 4: 35 – 36.
11. Масhtалир М.А. Клинические моменты в преподавании анатомии человека: наш и зарубежный. *Морфология.* 2007; 3: 114 – 116.
12. Сапин М.Р. К истории старейшей анатомической кафедры анатомии. *Врач.* 2007; Вып. 3: 119 – 120.
13. McLachlan J.C., Bligh J., Bradley P., Searle J. Teaching anatomy without cadavers. *Med Educ.* 2004; № 38: 418 – 424.
14. Jariyapong P., Punsawad C., Bunratsami S., Kongthong P. Body painting to promote self-active learning of hand anatomy for preclinical medical students. *Med Educ Onlain.* 2016; 21: 308 – 333.
15. Mavridis I.N. A powerful way of teaching anatomy. *Surg Radiol Anat.* 2013; 35(4): 365 – 376.
16. Clavert P., Bouchaib J., Duparc F., Kahn J.L. A plea for the use of drawing in human anatomy teaching. *Surg Radiol Anat.* 2012; 34 (8): 787 – 799.

References

1. Szabo A., Hastings N. Using IT in the undergraduate classroom: Should we replace the blackboard with PowerPoint? *Computers and Education*. 2000; № 35: 175 – 187.
2. Benly P. Teaching Methodologies on Anatomy – A Review. *J. Pharm. Sci. & Res.* 2014. № 6 (6): 242 – 243.
3. Rao S, van Holsbeek L, Musial JL, Parker A, Bouffard JA, Bridge P, et al. A pilot study of comprehensive ultrasound education at Wayne State University School of Medicine: a pioneer year review. *Journal Ultrasound Med.* 2008; № 27: 745 – 749.
4. Jesús García Martín, Concepción Dankloff Mora and Soledad Aguado Henche. Possibilities for the use of Anatomage (the Anatomical Real Body-Size Table) for Teaching and Learning Anatomy with the Students. *Biomedical Journal of Scientific & Technical Research.* 2018; № 4.
5. Alsaïd B., Bertrand M. Students' memorization of anatomy, influence of drawing. *Morphologie.* 2016; 100 (328): 2 – 6.
6. Keerti Singh, Ambadasu Bharatha, Bidyadhar Sa, Oswald Peter Adams & Md. Anwarul Azim Majumder. Teaching anatomy using an active and engaging learning strategy. *BMC Medical Education.* 2019; № 19: 149 – 155.
7. Vipper B.R. *Iskusstvo Drevnej Grecii.* Moskva, 1972: 71 – 74.
8. Sapin M.R., Klochkova S.V., Nikityuk D.B. Kafedre anatomii cheloveka pervogo moskovskogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta im. I.M. Sechenova 250 let (1764 – 2014 gg.). *Morfologiya.* 2014; T. 19: 88 – 91.
9. Sapin M.R. *Anatomiya cheloveka: atlas*: v 3-h t. Moskva: Medicina, 2016; T. 1: 670.
10. Bajbakov S.E. Rol' anatomii cheloveka v formirovani klinicheskogo myshleniya studentov mladshih kursov medicinskih vuzov. *Mezhdunarodny zhurnal 'eksperimental'nogo obrazovaniya.* 2013; № 4: 35 – 36.
11. Mashtalir M.A. Klinicheskie momenty v prepodavanii anatomii cheloveka: nash i zarubezhnyj. *Morfologiya.* 2007; 3: 114 – 116.
12. Sapin M.R. K istorii starejshej anatomicheskoy kafedry anatomii. *Vrach.* 2007; Vyp. 3: 119 – 120.
13. McLachlan J.C., Bligh J., Bradley P., Searle J. Teaching anatomy without cadavers. *Med Educ.* 2004; № 38: 418 – 424.
14. Jariyapong P., Punsawad C., Bunratsami S., Kongthong P. Body painting to promote self-active learning of hand anatomy for preclinical medical students. *Med Educ Onlain.* 2016; 21: 308 – 333.
15. Mavridis I.N. A powerful way of teaching anatomy. *Surg Radiol Anat.* 2013; 35(4): 365 – 376.
16. Clavert P., Bouchaib J., Duparc F., Kahn J.L. A plea for the use of drawing in human anatomy teaching. *Surg Radiol Anat.* 2012; 34 (8): 787 – 799.

Статья поступила в редакцию 07.08.19

Rodina O.N., teaching assistant, Tyumen industrial University (Tyumen, Russia), E-mail: o_rodina2605@mail.ru

SOCIAL INTERACTION IN THE PEDAGOGICAL PROCESS: TO THE NOTION'S DEFINITION. The article raises the challenge to educate a person capable of conducting productive social interaction and the insufficient focus of the learning process on its implementation. The aim of the article is to define the meaning of the concept of "social interaction", the actualization of which will contribute to the improvement of the learning process aimed at mastering the ways of productive social interaction by students. The approaches to the definition of the concept of "social interaction" that have been developed in science are analyzed. The essential characteristics are distinguished from the standpoint of philosophy, sociology and psychology. The author proposes a concept of "social interaction" regarding the pedagogical process. Further directions for studying the problem are indicated.

Key words: interaction, social interaction, pedagogical process, joint activity.

O.N. Родина, ассистент, Тюменский индустриальный университет, г. Тюмень, Россия, E-mail: o_rodina2605@mail.ru

СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ: К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ

В статье поднимается проблема необходимости воспитания личности, способной к продуктивному социальному взаимодействию, и недостаточной направленности процесса обучения на её реализацию. Цель статьи заключается в уточнении сущности понятия «социальное взаимодействие», актуализация которого будет способствовать совершенствованию процесса обучения, направленного на овладение студентами способами продуктивного социального взаимодействия. Анализируются сложившиеся в науке подходы к определению понятия «социальное взаимодействие». Выделяются его сущностные характеристики с позиции философии, социологии и психологии. На основе анализа и обобщения предлагается авторское понятие «социальное взаимодействие» относительно педагогического процесса. Обозначены дальнейшие направления изучения проблемы.

Ключевые слова: взаимодействие, социальное взаимодействие, педагогический процесс, совместная деятельность.

Общественная жизнь представляет собой сложную систему социальных взаимодействий, пронизывающих все сферы деятельности человека, поэтому сегодня крайне важно уметь взаимодействовать со специалистами различного профиля в процессе осуществления профессиональной деятельности. Однако, как отмечают исследователи (А.А. Вербицкий, М.В. Буланова-Топоркова и др.), в процессе обучения в вузе студенты не в полной мере овладевают способами продуктивного социального взаимодействия [1], [2]. Обострение противоречия между потребностью в воспитании личности, способной к продуктивному социальному взаимодействию, и недостаточной направленностью процесса обучения на её реализацию определило проблему исследования, которая заключается в определении сущности понятия «социальное взаимодействие» относительно педагогического процесса. Разрешение этой проблемы представляет особую значимость для педагогической науки. Поэтому обратимся к существующим определениям понятия «социальное взаимодействие» в научной литературе с целью уточнения его сущности, актуализация которой будет способствовать совершенствованию процесса обучения, направленного на овладение студентами способами продуктивного социального взаимодействия.

Понятие «социальное взаимодействие» является предметом изучения многих наук и исследуется как зарубежными (М. Вебер, Г. Блумер, П. Блау, Дж. Коулмен, Дж. Мид, Т. Парсонс, П. Сорокин, Ю. Хабермас, Дж. Хоманс, Т. Шибутани и др.), так и отечественными (Г. М. Андреева, А.Н. Аверьянов, Ю.В. Асочаков, А.О. Бороноев, А.А. Бодалев, Н. Л. Виноградова, И.Р. Гайнутдинова, И.А. Зимняя, А.В. Петровский, В. Н. Панфёров, М.В. Старцев, С.Д. Созонова, О.А. Шушерина и др.) авторами.

Отметим, что социальное взаимодействие представляет собой частный вид взаимодействия, поэтому представление о сущности социального взаимодействия может быть конкретизировано за счёт обращения к понятию «взаимодействие».

В философии категория «взаимодействие» отражает процесс воздействия объектов друг на друга и их взаимную обусловленность (В.П. Кохановский, И.Т. Фролов) [3], [4]. А.Н. Аверьянов определяет понятие «взаимодействие» как содействие, которое обогащает взаимодействующие стороны и создаёт возможность для их изменения и развития [5]. Согласно В.Е. Кемерову, понятие «взаимодействие» является характеристикой человеческой деятельности [6]. С позиции Ю.А. Прокудина, социальное взаимодействие отличается обменными процессами между субъектами деятельности, которые приводят к социальным связям и отношениям [7]. Н.Л. Виноградова рассматривает «социальное взаимодействие» как «...сопряжение действий субъектов ...», в основе которого лежит коммуникативная деятельность, оно характеризуется диалогичностью и реализуется в совместном действии [8, с. 15].

Зарубежные философы, в частности Ю. Хабермас, также связывает социальное взаимодействие с коммуникативным действием и подчеркивает его диалогическую сущность, обращая внимание на то, что социальное взаимодействие направлено на установление взаимопонимания, преодоление разногласий и поиск консенсуса [9].

В целом философский подход к определению сущности понятия «социальное взаимодействие» подчеркивает его коммуникативный аспект и позволяет заключить, что любое взаимодействие характеризуется взаимосвязью, воздействием, содействием, обменными процессами, социальными связями, отношениями и диалогичностью, что отражает лишь один из аспектов социального взаимодействия в педагогическом процессе.

Понятие «социальное взаимодействие» является центральным для целого ряда социологических теорий. Одна из них – теория социального действия (М. Вебер, П. Сорокин, Т. Парсонс). Согласно М. Веберу, социальное взаимодействие понимается как целерациональное, ценностно-рациональное социальное действие, ориентированное по смыслу на действия других [10]. Оно включает в себя определённые структурные элементы: людей, объекты, нормы, ценности и ситуацию взаимодействия (Т. Парсонс) [11]. П. Сорокин определяет социальное взаимодействие как обмен и на основе этого различает обмен социальными действиями для достижения общей цели, обмен идеями, убеждениями, мнениями, сведениями и обмен чувствами как выражение отношения к чему-либо [12]. Под социальным взаимодействием понимается также процесс взаимообмена на основе выгоды (материальной или нематериальной) – теория обмена (Дж. Хоманс, П. Блау); процесс координации действий людей для достижения индивидуальных целей – теория рационального выбора (Дж. Коулмен); процесс согласования людьми своих поступков путём их интерпретации – символический интеракционизм (Дж. Мид, Г. Блумер); процесс координации поступков людей путём их осмысления на основе жизненного опыта – феноменологический подход (А. Шюц) [13].

Сложившаяся тенденция к пониманию сущности понятия «социальное взаимодействие» как процесса взаимного регулирования действий – взаимообмена, согласования, приспособления, координации – отмечается и в трудах современных социологов. Ряд авторов рассматривают социальное взаимодействие как «процесс воздействия индивидов друг на друга ... в ходе реализации интересов...» (Ю.Г. Волков, В.И. Добренчиков, В.Н. Нечипуренко и др.) [14, с. 20], «процесс воздействия партнёров друг на друга и приспособление действий одного к действиям другого» (Э.М. Коржева, Н.Ф. Наумова) [15, с. 28 – 29], процесс взаимной координации людьми своих поступков (Ю.В. Асочаков, А.О. Бороноев, Д.В. Иванов и другие) [15]. В этом ракурсе рассмотрения понятия «социальное взаимодействие» обозначены лишь некоторые способы регуляции действий, подчёркивается его регулятивный аспект, однако оставляется без особого внимания не менее важный – ценностный аспект.

Рассматривая социальное взаимодействие с позиции выполнения человеком определённых социальных ролей, авторы (Г.В. Осипов, В.Г. Харчёва и др.) подчёркивают его ценностный аспект: взаимосвязь с установками и ценностными ориентациями взаимодействующих сторон, которые влияют на выбор способа социального взаимодействия, регламентируют социальное поведение и опосредуют определённые связи и отношения [16], [17].

Особая роль в определении сущностного содержания понятия «социальное взаимодействие» принадлежит психологической науке. В отличие от других наук, она изучает социальное взаимодействие через восприятие, понимание и познание человека человеком (А.А. Бодалев) [18], отражая его перцептивный аспект. Поскольку социальное взаимодействие всегда предполагает установление взаимоотношений между людьми, сопровождаемых взаимным восприятием и взаимными оценками, то к его характеристике можно отнести отношения между субъектами взаимодействия, которые могут быть функционально-ролевыми и межличностными.

Сущность социального взаимодействия в социальной психологии, согласно Г.М. Андреевой, заключается не только в обмене информацией, установлении взаимопонимания, но и в «организации совместной деятельности», т.е. «совместных действий, позволяющих партнёрам реализовать некую общую для них деятельность» [19, с. 78]. Такой подход отражает интерактивный аспект социаль-

ного взаимодействия, подчёркивая, что его сущность реализуется в организации совместной деятельности для достижения общей цели.

Определяя социальное взаимодействие как «единство совместной деятельности и общения», И.А. Зимняя связывает проявление его сущности с активностью субъекта в конструировании ситуаций социального взаимодействия, которая реализуется в выборе ролевой позиции в конкретной ситуации взаимодействия, определяется социальной ролью и отношением личности к содержанию социального взаимодействия [20, с. 322 – 330]. Данная интерпретация понимания социального взаимодействия отражает его мотивационный аспект.

Анализ различных подходов к определению сущности социального взаимодействия позволяет заключить, что в рамках каждой научной дисциплины подчёркивается один из аспектов понятия «социальное взаимодействие». Считаем важным при определении понятия «социальное взаимодействие» в педагогическом процессе отразить все его аспекты без исключения.

В педагогических исследованиях понятие «социальное взаимодействие» рассматривается в отношении субъектов педагогического процесса и определяется авторами как способ усвоения социальных знаний, умений, ценностных ориентаций, выстраивания взаимных отношений (Е.В. Харитоновна) [21]; процесс проявления индивидуальных способов действий, направленных на взаимные изменения в деятельности, общении и отношениях (М.В. Старцев) [22]; процесс взаимосвязанных и взаимообусловленных действий с целью освоения и обмена информацией, ценностями и опытом (Н.В. Ковчина, О.А. Шушерина) [23]. Некоторыми авторами акцентируется внимание на социальной активности личности, её инициативности, самостоятельности (И.Р. Гайнутдинова и др.) [24].

На современном этапе развития образования взаимодействие в педагогическом процессе всегда рассматривается как субъект-субъектное и характеризуется взаимопониманием, взаимопознанием, взаимоотношениями и взаимными действиями. Субъекты взаимодействия отличаются друг от друга по ряду характеристик: социальному статусу, опыту, отношению к содержанию взаимодействия и т.д., что опосредует характер взаимодействия. Это может быть диалог, индифферентность, конфронтация, конфликт, опека, подавление, соглашение и сотрудничество. В педагогическом процессе можно наблюдать все формы поведения в конфликте: «избегание», «приспособление», «соревнование», «компромисс» и «сотрудничество». В основе взаимодействия в педагогическом процессе лежит сотрудничество, которое является «смыслом совместной деятельности» (С.Д. Созонова) [25, с. 24 – 30].

Совместная деятельность определяется отношениями между партнёрами. С одной стороны, они могут быть функционально-ролевыми, в процессе которых

происходит передача знаний, умений, навыков и опыта. Будучи включёнными в функционально-ролевые отношения, педагоги и обучающиеся являются носителями разных социальных ролей, возникают субъект-объектные отношения, отношения, характеризующиеся выполнением «предписанных» (Т. Парсонс), «конвенциональных» (Т. Шибутани) ролей. Обучающиеся выполняют требования педагога, у них формируются только навыки исполнительской деятельности: они научаются конспектировать, слушать, воспроизводить. С другой стороны, они могут быть межличностными, в процессе которых педагоги и обучающиеся проявляются как неповторимые личности (А.В. Петровский, В.Н. Панфёров и другие) [26], [27].

В совместной деятельности реализуется активность субъектов, формируются ценностные установки, приоритетность социальной направленности, «при которой другие бы люди стояли не на периферии, а непременно в центре складывающейся ... системы ценностей» (А.А. Бодалев) [18, с. 56].

Совместная деятельность отличается взаимобменом идеями, убеждениями, сведениями, мнениями, чувствами, в ней осваиваются умения воспринимать точку зрения другого без раздражения и злобы, ставить себя на место другого, преодолеть разногласия и приходиться к консенсусу.

Интерактивный характер совместной деятельности проявляется в умении организовать, согласовать, скоординировать совместные действия на основе равноправного партнёрства, взаимной поддержки и учёта опыта и интересов всех участников для реализации общей цели.

Отмеченное позволяет определить социальное взаимодействие как совместную деятельность для реализации общей цели. Совместная деятельность обладает такими отличительными характеристиками, такими как взаимосвязь, взаимозависимость, взаимные установки и ценности, взаимоотношения, организация и регулирование действий, направленных на достижение совместного результата.

Таким образом, различные аспекты понятия «социальное взаимодействие» являются объектом исследования в философской, социологической и психолого-педагогической литературе. На основе анализа и обобщения имеющихся подходов к интерпретации понятия «социальное взаимодействие» дана авторская трактовка его сущности относительно педагогического процесса. Полученные теоретические результаты могут способствовать повышению эффективности социального взаимодействия в педагогическом процессе и овладению студентами способами продуктивного социального взаимодействия в процессе обучения. Дальнейшее изучение проблемы может быть связано с компетенцией социального взаимодействия как результатом обучения социальному взаимодействию в контексте компетентностного подхода к образованию.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А. *Компетентностный подход и теория контекстного обучения*, 2004.
2. Буланова-Топоркова М.В. *Педагогика и психология высшей школы*, 1998.
3. *Философия. Краткий тематический словарь*. Ростов-на-Дону, 2001.
4. *Философский словарь*. Под ред. И.Т. Фролова. Москва, 1981.
5. Аверьянов А.Н. *Системное познание мира: методологические проблемы*, 1985.
6. *Социальная философия*. Словарь под ред. В.Е. Кемерова. Москва, 2003.
7. Прокудин Ю.А. *Философский анализ категории «Взаимодействие» и ее методологическое значение для деятельности советских военных кадров*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Москва, 1990.
8. Виноградова Н.Л. *Социальное взаимодействие как объект философского анализа*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Волгоград, 1999.
9. Хабермас Ю. *Социология*. Available at: <http://www.grandars.ru/college/sociologiya/yurgen-habermas.html>
10. Вебер М. *Избранные произведения*. Москва, 1990.
11. Парсонс Т. *Система современных обществ*. Москва, 1997.
12. Сорокин П. А. *Человек. Цивилизация. Общество*. Москва, 1992.
13. Кареева С. Г. *Социальное взаимодействие: исторический и современный аспект социологического знания*. Автореферат диссертации ... кандидата социологических наук. Москва, 2011.
14. *Социология: Учебник* под ред. Ю.Г. Волкова. Москва, 2003.
15. *Краткий словарь по социологии*. Москва, 1989.
16. *Социологический словарь*. Москва, 2010.
17. Харчёва В.Г. *Основы социологии*. Москва, 2000.
18. Бодалев А.А. *Восприятие и понимание человека человеком*. Москва, 1982.
19. Андреева Г.М. *Социальная психология*. Москва, 2001.
20. Зимняя И.А. *Осваиваем социальные компетентности*. Москва, 2011.
21. Харитоновна Е. В. *Формирование опыта социального взаимодействия подростка в учреждении дополнительного образования детей*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Оренбург, 2011.
22. Старцев М.В. *Технология организации эффективного взаимодействия преподавателей и студентов в вузе*. Гаудеамус. 2013; № 1 (21): 97 – 101.
23. Ковчина Н.В., Игнатова В.В. *Методика оценки и контроля подготовленности бакалавра к социальному взаимодействию в профессиональной сфере. Фундаментальные исследования*. 2014; № 12: 1284 – 1288.
24. Гайнутдинова И.Р. *Формирование готовности старшеклассников к социальному взаимодействию как условие их успешной социализации*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Саратов, 2010.
25. Созонова С.Д. *От педагогического взаимодействия к социальному партнёрству в современном образовательном пространстве*. Тобольск, 2013.
26. Петровский А.В. *Личность. Деятельность. Коллектив*. Москва, 1982.
27. Панфёров В.Н. *Психология общения. Вопросы философии*. 1971; № 7: 126 – 127.

References

1. Verbičkij A.A. *Kompetentnostnyj podhod i teoriya kontekstnogo obučeniya*, 2004.
2. Bulanova-Toporkova M.V. *Pedagogika i psihologiya vysshej shkoly*, 1998.
3. *Filosofiya. Kratkij tematicheskij slovar'.* Rostov-na-Donu, 2001.
4. *Filosofskij slovar'.* Pod red. I.T. Frolova. Moskva, 1981.
5. Aver'yanov A.N. *Sistemnoe poznanie mira: metodologicheskie problemy*, 1985.
6. Social'naya filosofiya. Slovar' pod red. V.E. Kemerova. Moskva, 2003.

7. Prokudin Yu.A. *Filosofskij analiz kategorii "Vzaimodejstvie" i ee metodologicheskoe znachenie dlya deyatel'nosti sovetskikh voennykh kadrov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskikh nauk. Moskva, 1990.
8. Vinogradova N.L. *Social'noe vzaimodejstvie kak ob'ekt filosofskogo analiza*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskikh nauk. Volgograd, 1999.
9. Habermas Yu. *Sociologiya*. Available at: <http://www.grandars.ru/college/sociologiya/yurgen-habermas.html>
10. Veber M. *Izbrannye proizvedeniya*. Moskva, 1990.
11. Parsons T. *Sistema sovremennykh obschestv*. Moskva, 1997.
12. Sorokin P. A. *Chelovek. Civilizatsiya. Obschestvo*. Moskva, 1992.
13. Karepova S. G. *Social'noe vzaimodejstvie: istoricheskij i sovremennyj aspekt sociologicheskogo znaniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata sociologicheskikh nauk. Moskva, 2011.
14. *Sociologiya: Uchebnik pod red. Yu.G. Volkova*. Moskva, 2003.
15. *Kratkij slovar' po sociologii*. Moskva, 1989.
16. *Sociologicheskij slovar'*. Moskva, 2010.
17. Harcheva V.G. *Osnovy sociologii*. Moskva, 2000.
18. Bodalev A.A. *Vospriyat' i ponimanie cheloveka chelovekom*. Moskva, 1982.
19. Andreeva G.M. *Social'naya psihologiya*. Moskva, 2001.
20. Zimnyaya I.A. *Osvaivaem social'nye kompetentnosti*. Moskva, 2011.
21. Haritonova E. V. *Formirovanie opyta social'nogo vzaimodejstviya podrostka v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya detej*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Orenburg, 2011.
22. Starcev M.V. *Tehnologiya organizacii effektivnogo vzaimodejstviya prepodavatelej i studentov v vuze*. *Gaudeamus*. 2013; № 1 (21): 97 – 101.
23. Kovchina N.V., Ignatova V.V. *Metodika ocenki i kontrolya podgotovlennosti bakalavra k social'nomu vzaimodejstviyu v professional'noj sfere*. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2014; № 12: 1284 – 1288.
24. Gajnutdinova I.R. *Formirovanie gotovnosti starsheklassnikov k social'nomu vzaimodejstviyu kak uslovie ih uspešnoj socializacii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Saratov, 2010.
25. Sozonova S.D. *Ob pedagogicheskogo vzaimodejstviya k social'nomu partnerstvu v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve*. Tobol'sk, 2013.
26. Petrovskij A.V. *Lichnost'. Deyatel'nost'*. Kollektiv. Moskva, 1982.
27. Panferov V.N. *Psihologiya obscheniya. Voprosy filosofii*. 1971; № 7: 126 – 127.

Статья поступила в редакцию 07.08.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00019

Saygushev N. Ya., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Teacher Education and Documentation, Magnitogorsk State Technical University n.a. G.I. Nosov (Magnitogorsk, Russia), E-mail: nikolay74rus@mail.ru
Vedeneeva O.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogical Education and Documentation, Magnitogorsk State Technical University n.a. G.I. Nosov (Magnitogorsk, Russia), E-mail: vedeneeva12@mail.ru
Garipov M.A., postgraduate, Department of Teacher Education and Document Management, Magnitogorsk State Technical University n.a. G.I. Nosov (Magnitogorsk, Russia), E-mail: garipov-marsel@list.ru

COOPERATION OF STUDENTS IN THE INFORMATION SPACE AS A MEANS OF COMMUNICATION IN THE PROFESSIONAL TRAINING PROCESS. The article substantiates the relevance of a problem of pedagogical interaction and cybersecurity in the information society. The subject-subject relations are considered as a form of humanization of relations when using computer technologies in the process of training, as a result of which the process of their personal growth and change is carried out. But at the same time, we should not forget that in a situation of social development we are all witnesses of how in recent years the security problem of computers, mobile phones and other various devices that are the objects most frequently attacked has become more acute. In order to successfully resist a new type of attack, each member of the information society needs to have a certain minimum of knowledge corresponding to a "cybersecurity culture" and be prepared for an active struggle for the purity of information and communication technologies from various kinds of cyber fraudsters, cybercriminals, etc.

Key words: pedagogical interaction, subject-subject communication, cybersecurity, formation of culture of cybersecurity, cyberattacks, computer science.

Н.Я. Сайгушев, д-р пед. наук, проф., Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: nikolay74rus@mail.ru

О.А. Веденева, канд. пед. наук, доц., Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: vedeneeva12@mail.ru

М.А. Гарипов, аспирант, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: garipov-marsel@list.ru

СОТРУДНИЧЕСТВО ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ КАК СРЕДСТВО ОБЩЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье обосновывается актуальность проблемы педагогического взаимодействия и кибербезопасности в информационном обществе. Рассматриваются субъект-субъектные связи как форма гуманизации отношений при использовании компьютерных технологий в процессе профессиональной подготовки, в результате чего осуществляется процесс их личностного роста и изменения. Но в то же время не следует забывать, что в ситуации социального развития все мы являемся свидетелями того, как в последние годы обостряется проблема безопасности компьютеров, мобильных телефонов и других различных устройств, которые являются объектами, наиболее часто подвергающимися нападению. Чтобы успешно противостоять новому виду атак, каждому члену информационного общества необходимо обладать определенным минимумом знаний, соответствующей «культурой кибербезопасности» и быть готовым к активной борьбе за чистоту информационно-коммуникативных технологий от различного рода кибермошенников, киберпреступников и т.п.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, субъект-субъектные связи, кибербезопасность, формирование культуры кибербезопасности, кибератаки, информатика.

Педагогическое взаимодействие многообразно, в процессе его осуществления решаются задачи формирования личности, ее развития, приобретения социального опыта, обогащения как преподавателя, так и студента. В то же время существует основной признак, опираясь на который, можно четко выделить типы взаимодействия и построить их модели. В качестве такого признака выступает противоречие между целями и задачами, которые ставят в вузе, и целями и задачами, которые преследуют студенты в данный конкретный момент.

Мы придерживаемся позиции В.Г. Маралова [1], который считает, что педагогическое взаимодействие – такое взаимное воздействие педагогов и обучающихся, в результате чего осуществляется процесс их личностного роста и изменения.

Остановимся на взаимодействии, базирующемся на субъект-субъектных связях, где осуществляется принцип паритета – равенство.

Педагогика, построенная на системе субъект-субъектных связей, получила название педагогики сотрудничества, полисубъектного подхода, личностно ориентированной модели взаимодействия, педагогики ненасилия. Здесь и преподаватель, и студент в равной мере признаются в качестве субъектов педагогического процесса, обладают определенной свободой в построении своей деятельности, характерными признаками которой являются возможности осуществлять выбор, строить через это свою личность. Основное противоречие преодолевается не за счет принуждения, а посредством сотрудничества. В силу этого особую ценность приобретают такие свойства личности, как способность к

самореализации, творческому росту, способность строить отношения на основе взаимоприятия и взаимопонимания, активность и инициативность как форма ее выражения. Тем самым и преподаватель, и студент приобретают право на индивидуальность.

Специальные исследования и практика работы на основе осуществления субъект-субъектных связей показали, что преобладающим стилем руководства здесь является демократический, ведущим типом отношений – устойчиво-положительный.

Способы общения – понимание, признание и принятие личности – основаны на формирующейся у преподавателя способности стать на позицию обучаемого, учесть его точку зрения и не игнорировать его чувства и эмоции.

Тактика общения – сотрудничество. Примером такого сотрудничества является положительный опыт использования ИКТ-технологий в процессе профессиональной подготовки студентов.

Применение компьютера и информационных технологий на занятиях может решить такие задачи как:

- образовательную – изучение компьютера как объекта познания; рациональное, грамотное, эффективное использование его и прикладных программ в учебно-профессиональной деятельности;
- педагогическую – быстро и качественно овладеть изучаемым материалом; визуализировать его; обеспечить индивидуальные траектории обучения студентов;
- организационную – проведение компьютерного тестирования, учета и планирования.

Формирование гуманизации отношений, как показала опытная работа со студентами, будет эффективным, если использование компьютерных технологий в процессе взаимодействия профессиональной подготовки будет субъект-субъектным.

Таким образом, вышесказанное свидетельствует о модели, построенной на системе субъект-субъектных связей, и создает благоприятные условия для преодоления основного противоречия между целями и задачами, которые ставит преподаватель, и целями и задачами, которые определяет студент.

Как показывает опыт работы со студентами, большой потенциал гуманизации отношений содержит использование компьютерных технологий в процессе профессиональной подготовки студентов в:

- изучении информационного блока дисциплины «Информатика и ИКТ»;
- компьютерном сопровождении занятий по дисциплине;
- компьютерном тестировании;
- обращении к ресурсам информационного центра учебного заведения;
- посещения сайта учебного заведения;
- обращении к сети Интернет;
- организации и проведение внеаудиторных мероприятий;
- выпуске тематических бюллетеней;
- выпуске стенгазет, оформлении стендов;
- управлении (ведение электронного журнала);
- оформлении документации.

Компьютер позволяет качественно изменить контроль за работой студентов, обеспечивая при этом гибкость управления учебно-профессиональной деятельностью. Роль преподавателя здесь не менее важна. Он подбирает компьютерные программы к занятию, дидактический материал и индивидуальные задания, помогает студентам в процессе работы, оценивает их знание и развитие. Применение компьютерной техники делает и позволяет осуществить обоснованный выбор наилучшего варианта обучения. В рамках такой модели формируются личностные особенности и студента, и преподавателя, работа приобретает характер свободной самостоятельности, обогащается собственным личностным опытом.

При использовании компьютера вербальную коммуникативную деятельность можно рассматривать в трех аспектах. Во-первых, как свободное общение студентов в режиме онлайн посредством использования электронной почты и информационных сетей, то есть как аутентичный диалог в письменной форме между партнерами по коммуникации. Во-вторых, как интерактивное диалоговое взаимодействие студента с компьютером, при котором преследуются реальные цели коммуникации, то есть как человеко-машинный диалог. В-третьих, как общение студентов в процессе работы с компьютерными обучающими программами, выступающими в качестве средства воссоздания условий ситуации общения.

Но в то же время не следует забывать, что в ситуации социального развития все мы являемся свидетелями того, как в последние годы обостряется проблема безопасности компьютеров, мобильных телефонов и других различных устройств, которые являются объектами, наиболее часто подвергающимися нападению. Без преувеличения мы можем констатировать, что интенсивное расширение числа абонентов глобальной сети Интернет несет с собой увеличение атак из Интернета – «кибератак», а использование современного персонального компьютера дает в руки злоумышленникам уникальный по своим возможностям инструмент разведки и различного рода деструктивной деятельности. В настоящее время появились новые, связанные с этим термины: киберпреступность, кибертерроризм, кибербезопасность.

Кибератаки представляют собой непреднамеренный или несанкционированный доступ, использование, манипулирование, прерывание или уничтожение с помощью электронных средств информации или электронных устройств, процессов, физической инфраструктуры, используемой для обработки информации [2]. Исходя из этого, мы видим, что кибератаки могут нанести серьезный, а иногда и непоправимый ущерб обществу в информационном пространстве.

Чтобы успешно противостоять новому виду атак, каждому члену информационного общества необходимо обладать определенным минимумом знаний, соответствующей «культурой кибербезопасности» и быть готовым к активной борьбе за чистоту информационно-коммуникативных технологий от различного рода кибермошенников, киберпреступников и т.п.

Определение термина «кибербезопасность» гласит, что это условия защищенности от физических, духовных, финансовых, политических, эмоциональных, профессиональных, психологических, образовательных или других типов воздействий в киберпространстве, которые могли бы считаться не желательными [3]. Иными словами, кибербезопасность – это защита от намеренных и целенаправленных кибератак.

Если рассматривать общее определение термина «культура», то это набор знаний, верований и поведений, основанный на символическом мышлении и социальном обучении [4].

Таким образом, под понятием «культура кибербезопасности» мы понимаем специализированный набор знаний и поведений, направленных на защиту от намеренных и целенаправленных кибератак в информационном пространстве.

Как показывают статистика и социологические исследования, при быстро возрастающем уровне использования глобальных информационно-коммуникационных сетей (к примеру, на 2017 год в России число пользователей сети Интернет достигло 70 миллионов человек [5]) сформированность культуры кибербезопасности оказывается чрезвычайно низкой (в России только около 10 процентов пользователей Интернета имеют хотя бы минимальное представление об угрозах, которым они подвергаются сами или подвергают других, работая в сети Интернет).

В современном мире растет количество различных угроз в сети Интернет, в то же время не уменьшаются «атакованные», в число которых входят подростки, студенты и обучающиеся школ.

В связи с возрастающей необходимостью создания условий для формирования культуры кибербезопасности разработан проект Концепции стратегии кибербезопасности Российской Федерации, которая:

- предусматривает повышение уровня компетенций граждан Российской Федерации в части обеспечения кибербезопасности через разработку новых и расширение существующих образовательных программ, а также организацию просветительских информационных кампаний;
- предполагает доработку, согласование и введение в действие образовательных стандартов подготовки и переподготовки специалистов в области кибербезопасности;
- обеспечивает задачи разработки и внедрения в учебный процесс образовательных организаций разного уровня курса по информационной безопасности, включающего модули по обеспечению кибербезопасности, либо дополнение имеющихся курсов упомянутыми модулями;
- обеспечивает подготовку мер стимулирования частно-государственного партнерства в области дополнительного профессионального образования по направлению кибербезопасности [6].

Из вышперечисленного мы видим, что государство, безусловно, заинтересовано в формировании культуры кибербезопасности общества в целом, обучающихся школ и студентов, в частности.

Министр просвещения РФ О.Ю. Васильева в сентябре 2018 года предложила ввести в школах страны курсы по основам кибербезопасности для обучающихся школ и учителей. Целью изучения курса обозначено следующее: дать общие представления о безопасности в информационном обществе, на этой основе сформировать понимание технологий информационной безопасности и умения применять правила кибербезопасности во всех сферах деятельности.

В 2018 году в пятый раз во всех школах РФ проводился «Единый урок безопасности», в котором предполагается общее ознакомление обучающихся с основными киберугрозами в сети Интернет. Впервые прошёл проект «Урок цифры», в котором знакомили обучающихся с типичными правилами, как правильно вести себя в сети Интернет. К сожалению, данные проекты направлены на общее теоретическое ознакомление с существующими кибератаками за короткий промежуток времени – один урок.

Итак, на сегодняшний день предпринимаются попытки обучать данной культуре как в общеобразовательных школах, так и в вузах, однако, как показывает опыт работы, это лишь малая часть того, что необходимо для формирования культуры кибербезопасности информационного общества. У обучающихся недостаточно сформированы представления о кибербезопасности, так как в образовательной среде обучающихся отсутствует целенаправленные, систематизированные меры для формирования культуры кибербезопасности.

Таким образом, для решения данной проблемы можно предложить ряд направлений:

– решать профессионально-педагогические задачи, способствующие формированию у обучающихся навыков и умений безопасного и целесообразного поведения при работе с компьютерными программами и в Интернете;

– разработать специализированный, практико-ориентированный курс для обучающихся, который не только подробно знакомит их с каждым видом киберугроз, но и предполагает выработку правильных действий при столкновении с кибератаками различного вида.

Библиографический список

1. Маралов В.Г. *Психология педагогического взаимодействия воспитателя с детьми*: монография. Москва: Изд-во «Прометей» МПГУ им. В.И. Ленина, 1992.
2. Гришин С.Е. Формирование культуры кибербезопасности в обществе – актуальная задача современности. *Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета*. 2011; № 4: 170 – 173.
3. Алпеев А.С. Терминология безопасности: кибербезопасность, информационная безопасность. *Вопросы кибербезопасности*. 2014; № 5 (8): 39 – 42.
4. Мельникова О.В. Проблема соотношения понятий «культура» и «цивилизация». В *мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии*: сборник статей по материалам VII Международной научно-практической конференции. Новосибирск: СибАК, 2012.
5. *Регулирование интернет-отношений в отраслях российского публичного и частного права*: учебное пособие. Ростов-на-Дону: Изд-во Южного федерального университета, 2015.
6. *Концепция стратегии кибербезопасности Российской Федерации*. Available at: 41d4b3dfbdb25cea8a73.pdf

References

1. Maralov V.G. *Psichologiya pedagogicheskogo vzaimodejstviya vospitatelja s det'mi*: monografiya. Moskva: Izd-vo «Prometej» MPGU im. V.I. Lenina, 1992.
2. Grishin S.E. Formirovanie kul'tury kibebzopasnosti v obschestve – aktual'naya zadacha sovremennosti. *Vestnik Saratovskogo gosudarstvennogo social'no-ekonomicheskogo universiteta*. 2011; № 4: 170 – 173.
3. Alpeev A.S. Terminologiya bezopasnosti: kibebzopasnost', informacionnaya bezopasnost'. *Voprosy kibebzopasnosti*. 2014; № 5 (8): 39 – 42.
4. Mel'nikova O.V. Problema sootnosheniya ponyatij «kul'tura» i «civilizaciya». V *mirе nauki i iskusstva: voprosy filologii, iskusstvovedeniya i kul'turologii*: sbornik statej po materialam VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk: SibAK, 2012.
5. *Regulirovanie internet-otnoshenij v otraslyah rossijskogo publicnogo i chastnogo prava*: uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu: Izd-vo Yuzhnogo federal'nogo universiteta, 2015.
6. *Koncepcija strategij kibebzopasnosti Rossijskoj Federacii*. Available at: 41d4b3dfbdb25cea8a73.pdf

Статья поступила в редакцию 07.08.19

УДК 37 + 316.61 + 159.923

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00020

Semenkova S.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Philosophy and Social Sciences, Northern Trans-Ural State Agricultural University (Tyumen, Russia), E-mail: semenkova.svet@yandex.ru*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FACTORS, CONTRIBUTING TO THE COMPLEXITY OF PEOPLE'S COMMUNICATION. The article discusses the importance of communication in human life, especially in our constantly and rapidly changing time, in an environment where information becomes outdated, not having time to reach the consumer. However, communication is not only important, interesting and multifaceted, but also quite a complex process, due to many factors. The factors contributing to the complexity of communication, the author refers not only philological, but also psychological factors that constantly affect the quality of communication of people regardless of their language. For a person in the process of communication becomes important point, as he perceives the interlocutor, as it is perceived, the purpose of communication, environment, comfort or discomfort of the environment. The complexity of communication is influenced by the choice of a particular type of communication due to the lack of clear boundaries.

Key words: communication, perception, interaction, individual, individuality, personality, communication complexity.

С.Н. Семенкова, канд. пед. наук, доц., зав. каф. философии и социально-гуманитарных наук, ГАУ Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: semenkova.svet@yandex.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ СЛОЖНОСТИ ОБЩЕНИЯ ЛЮДЕЙ

В статье рассматривается значение общения в жизни человека, особенно в наше постоянно и стремительно меняющееся время, в условиях, когда информация устаревает, не успевая дойти до потребителя. Однако общение является не только важным, интересным и многогранным, но и достаточно сложным процессом, что обусловлено множеством факторов. К факторам, формирующим сложности общения, автор относит не только филологические (обилие орфограмм, правил написания, исключений из этих правил, наличие падежей, родов, ударений в словах), но и психолого-педагогические факторы, которые постоянно оказывают влияние на качество общения людей независимо от их языковой принадлежности. Для человека в процессе общения становится важным момент, как он воспринимает собеседника, как его воспринимают, цели общения, обстановка, комфорт или дискомфорт окружающей среды. Также на сложность общения влияет и выбор того или иного его вида из-за отсутствия у них четких границ. Учет филологических и психолого-педагогических факторов в процессе общения позволит снизить вероятность развития конфликтных ситуаций, будет способствовать выстраиванию более комфортных взаимоотношений и получению позитивного результата от процесса общения.

Ключевые слова: общение, коммуникация, перцепция, интеракция, индивид, индивидуальность, личность, сложность общения.

В наше постоянно и стремительно меняющееся время человек все чаще становится интересен как некая самостоятельная единица того или иного социального окружения. Большое значение при этом приобретают такие характеристики, как коммуникабельность, общительность, объем и качество круга общения. Данный вопрос всегда был достаточно актуальным: и в советское время с характерным доминированием коллективного воспитания, и сейчас. Однако в современных условиях, когда на первый план выходит акцентирование на индивидуальности человека, его социальное окружение достаточно часто становится инструментом для становления и развития личности, карьерного роста человека, а также его продвижения по социальной лестнице и т.д. [1]. Даже на собеседовании при приеме на работу будущего работодателя достаточно часто интересует круг общения человека, связи, которыми он обладает, и возможность их использования для дальнейшего развития бизнеса. Таким образом, общение как таковое является одним из ведущих видов человеческой деятельности, от эффективности и результативности которого зависит очень многое в жизни человека. Особое значение общение приобретает в процессе воспитания, обучения, развития подрастающего поколения, особенно в условиях массового увлечения

социальными сетями. Однако, как и любая человеческая деятельность, общение является не только интересной и многогранной, но и достаточно сложной деятельностью, что обусловлено множеством факторов, в том числе и психолого-педагогических. В данной статье мы рассмотрим отдельные факторы, которые необходимо обязательно учитывать для построения эффективного общения:

- конкретизация содержания понятия общения;
- ориентация на комплексную реализацию коммуникативного, перцептивного и интерактивного компонентов общения в процессе взаимоотношений людей;
- учет филологических особенностей и образности устной речи носителей русского языка;
- выбор вида общения в соответствии с условиями взаимодействия, поставленными целями общения и предполагаемым результатом.

Индивидуальное выстраивание процесса общения во многом зависит от того, что человек понимает под общением, какой смысл он в него вкладывает. В этом и состоит один из факторов, способствующих сложности общения. Дело в том, что в современной науке существует большое количество разноплановых

определений данного понятия [2]. При этом особое значение для раскрытия содержания категории общения имеют несколько наиболее и часто используемых психолого-педагогических категорий. Среди них хотелось бы отметить такие понятия, как индивид, индивидуальность, личность. В зависимости от содержательного наполнения данных понятий определяются и сферы их использования. Так, под индивидом мы понимаем человека как носителя биологических и половозрастных характеристик (пол, возраст, рост, темперамент, комплекция тела, цвет кожи, глаз, волос и т.д.), которые передаются ему по наследству от его предков, и на проявление которых он практически никак не влияет. И даже если влияние существует, то оно временно. Следующей категорией, представляющей для нас интерес, является понятие индивидуальности, под которой мы понимаем индивида, к биологическим и половозрастным характеристикам которого добавляются характеристики, формируемые в социальном окружении, – развитие познавательных процессов, коммуникабельности, потребности, мотивы, деятельность, особенности поведения и т.д. И, наконец, личность – это индивидуальность, которой помимо всего прочего (образование, карьера, социальная успешность) свойственно наличие способности нести ответственность [3]. Причем эта способность формируется примерно в два этапа. Сначала человек учится нести ответственность за себя, а потом приучается нести ответственность за других. Но проблема состоит в том, что человек не всегда может, умеет и, главное, желает нести практически тотальную ответственность двадцать четыре часа в сутки семь дней в неделю. Человек, длительное время проявляющий личностное поведение, в условиях появления мысли или желания передать ответственность кому-нибудь другому с точки зрения психолого-педагогической науки личностью уже не является, хотя при этом всеми атрибутами социальной успешности он как владел, так и продолжает владеть. Таким образом, правильнее говорить о том, что человек в течение своей жизни находится в процессе своего личностного развития. Как процесс познания у нас не прекращается ни на секунду, так и формирование личности – это ежесекундный труд, с которым не все, к сожалению, могут достойно справиться.

В условиях наличия в современной науке большого количества определений понятия общения [2] мы фактически приходим к ситуации «сколько людей, столько и мнений». Однако не все они (определения), на наш взгляд, в полной мере отражают его сущность и содержание. Например, рассмотрим определение, в котором общение представлено как сторона предметной деятельности индивида. То, что общение представляет собой деятельность и то, что она принадлежит индивиду как носителю биологических свойств, не вызывает никаких сомнений. Однако вопросы появляются относительно предметной деятельности. Что это за деятельность? Если это деятельность, которая подразумевает обмен информацией относительно предмета разговора, это один момент. Если же это деятельность, в результате которой отдельные участники общения выступают в качестве предметов, т.е. они фактически являются объектами воздействия с практически полным игнорированием их самостоятельности, это другой момент, который, в свою очередь, может привести к развитию конфликта либо потере личностной идентификации. К сожалению, данный аспект в определении не уточняется. Или еще одно определение общения, в котором оно представляется одним из видов социальной деятельности личности. Данное определение также вызывает вопросы. С утверждением, что общение является социальной деятельностью, трудно не согласиться. Однако принадлежит ли общение только личности – спорный вопрос. Дело в том, что точного возрастного периода становления личности человека наука, к сожалению, не знает. Этот процесс достаточно индивидуален и во многом зависит как от самого человека, от преобладающей у него мотивации, от его потребностей, желаний, так и от его социального окружения, результатов воспитания, обучения и развития. Маленькие дети порой устраивают довольно сложные взаимоотношения с взрослыми, однако личностями они не являются и в ближайшей перспективе вряд ли ею станут, так как еще понадобится достаточно длительное время, чтобы приучить их нести ответственность за себя, а не перекладывать ее на родителей, бабушек, дедушек либо на старших братьев и сестер. Исходя из этого, говорить о том, что общение может принадлежать только личности не совсем правильно. На наш взгляд, правильнее всего использовать понятие индивидуальности.

Наиболее универсальным определением, на наш взгляд, является определение общения, которое в свое время дала Андреева Г.М.: «...общение есть сторона совместной деятельности, в которой происходит обмен информацией, эмоциями и действиями в целях понять намерения собеседника и других» [4]. Универсальности данного определения, на наш взгляд, способствует тот факт, что акцент в нем делается на выделении основных компонентов общения – коммуникации, перцепции и интеракции. Андреева Г.М. в своем определении процесс общения тесно с личностью никак не увязывает, хотя она незримо в нем присутствует через упоминание собеседника. Выделив три компонента в общении, Андреева Г.М., на наш взгляд, дала наиболее комплексный взгляд на человеческое общение, в котором для достижения результатов и получения удовлетворения от общения обязательно должны соединиться и коммуникация (движение информации между людьми), и перцепция (обмен эмоциями), и интеракция (обмен действиями). Причем важно, чтобы информация не только двигалась между людьми, но и понималась, и принималась, и разделялась. Среди всех компонентов общения, выделенных Андреевой Г.М., особое место, с точки зрения объема, занимает коммуникативный компонент. При этом говорить о меньшем

объеме или меньшей значимости перцептивного и интерактивного компонентов в процессе общения в целом нельзя. Данные компоненты общения существуют не только самостоятельно, но и присутствуют в коммуникации, которая может быть вербальной и невербальной. Именно в невербальной коммуникации через использование мимики, жестов, взглядов и т.д. перцепция и интеракция раскрываются в полной мере. Таким образом, все компоненты общения связаны между собой, а перцепция и интеракция незримо сопровождают коммуникацию, делая ее глубже, сложнее и интереснее. Особенно это актуально относительно нас, россиян как носителей русского языка. И это еще один фактор, способствующий сложности общения. С одной стороны, русский язык, на наш взгляд, может выучить практически любой человек, живущий на планете, но, с другой стороны, передать особый характер, колорит и смысл речи может человек, родившийся и выросший только в нашей культуре, традициях и менталитете. Наш язык является одним из самых сложных из-за обилия орфограмм, правил написания и произношения, а еще большим количеством исключений из этих правил, наличием падежей, родов, ударений в словах и т.д. Одни наши фразы «да, нет, наверное», «пришла без задних ног», «повиси на телефоне», «конь не валялся» и т.д. очень дорого стоят и сложны для понимания, особенно для людей, далеких от нашей коммуникативной культуры.

Еще один фактор, влияющий на сложность общения, заключается в том, что коммуникативный компонент общения реализуется через речь, которая, в свою очередь, может быть устной и письменной. При этом хотелось бы отметить, что устная речь сложнее для понимания, нежели письменная. Хотя у многих носителей русского языка существует абсолютно иное мнение. Во многом эта ситуация объясняется особенностями процесса обучения, когда от человека требуют, чтобы он писал красиво, грамотно, когда нам с детства прививают любовь к нашему великому и могучему языку, которым в совершенстве владели А.С. Пушкин, Ф.М. Достоевский, А.Г. Грибоедов, Л.Н. Толстой и многие другие, и вроде как стыдно при таком культурном багаже плохо владеть языком. Все это отлично и правильно, но в отдельных случаях в процессе обучения у подрастающего поколения на подсознательном уровне формируется страх быть неграмотным, что у нас в обществе всегда воспринималось и воспринимается не совсем адекватно.

Кроме того, сложности общения способствует наличие в речи двух компонентов: текста и контекста. Относительно письменной речи все проще, так как эти два компонента обязательно в ней присутствуют. Другое дело – устная речь. По мнению М. Задорнова, «в русском языке есть тайна. Русский язык передает чувства, а английский – информацию», т.е. русский язык, в первую очередь, образный, а уже потом информативный. Мы можем говорить одно, подразумевать другое, иметь в виду третье, а понимать четвертое. Многое в данной ситуации зависит от объема социального опыта человека, от литературы, которую он читает, от ее качества и направленности, от словарного запаса человека, от условий, в которых разворачивается общение и т.д., например, фраза: «Мать сказала дочери убрать у нее в комнате». Сразу возникает вопрос: в чьей комнате? В данной фразе важную роль играет картинка, которая разворачивается на фоне ее использования. В случае наличия иллюстрации человек интуитивно понимает суть разворачивающихся событий, а если картинка отсутствует, то человек попадает в ситуацию замешательства и непонимания и, как результат, сложности в процессе общения.

Кроме этого на сложность общения влияет и выбор человеком того или иного вида общения. На данный момент в психолого-педагогической науке выделяется несколько видов общения, начиная от делового, личностного, манипулятивного, инструментального и заканчивая такими абсолютно противоположными видами, как светское и духовное. Выбор вида общения является достаточно сложным, так как его предвдывает необходимо поставить цель, определить стратегию и основные инструменты, которые человек будет использовать в процессе общения. Но даже сама постановка цели, не говоря уже ни о чем другом, для некоторых людей уже является достаточно сложной деятельностью. Дело в том, что на постановку цели может влиять и наличие смысла жизни человека (В. Франкл), и преобладающая у него мотивация (достижения либо избегания неудач), и его потребности, и его желания, а также результаты воспитания, обучения, развития и т.д. Кроме того, в отдельных случаях бывает достаточно сложно разграничить использование того или иного вида общения в силу отсутствия у них четких границ. Так, в условиях ведения деловых переговоров наиболее актуальным, на первый взгляд, становится использование делового общения. Однако люди, давно и плодотворно общающиеся, не застрахованы от использования отдельных элементов личностного или инструментального видов общения. В то же время в условиях светских мероприятий, когда люди собираются, в первую очередь, для развлечений, и, казалось бы, должно осуществляться только светское общение (общение обо всем и ни о чем), могут присутствовать элементы делового или манипулятивного общения. Кроме этого, на выбор вида общения, помимо ситуации, в которой оно разворачивается, могут влиять и такие характеристики, как качество и количество. Мы прекрасно осознаем тот факт, что есть люди общительные, не мыслящие своего существования в условиях ограничения количества контактов, а есть, наоборот, люди достаточно замкнутые и закрытые, объем общения которых, на первый взгляд, является ограниченным, но это не совсем так, потому что акцент делается на качество, а не на количество контактов. Кроме того, есть люди, которые сознательно ограничивают себя в общении. Однако как бы отдельные люди не хотели отойти или отгородиться от мира, они

полноценно сделать этого не могут, т.к. человеческому мозгу необходимо постоянное развитие, которое во многом стимулируется информацией извне. Поэтому даже сознательное отречение от общества не приводит к полной изоляции человека, так как он переходит на использование абсолютно другого, возможно более качественного вида – духовное общение. Ярким примером подобного общения могут служить монахи, насельники, пустынники, которые сознательно изолируют себя от общества, выбирая для себя общение с Богом через молитву. Так, преподобный старец Серафим Саровский добровольно удалился в пустыню и проводил все время в строгом посте, в трудах и в молитве [5]. Даже в этих, достаточно аскетичных условиях процесс общения все равно осуществлялся. Человек в той или иной степени все равно анализирует все процессы, происходящие и с ним, и вокруг него, он не может полностью отказаться от общения в силу его важности для развития личности, но он может перейти на более высокий уровень общения, как это и случилось с преподобным Серафимом Саровским. Исходя из этого, вы-

бор вида общения является наиболее важным, как для человека в целом, так и для поддержания развития и становления его как личности.

Таким образом, на сложность общения, в том числе и на русском языке, влияет множество факторов как филологического (падежи, ударения в словах, спряжения глаголов, наличие синонимов и т.д.), так и психолого-педагогического характера. Для человека в процессе общения становится важной комплексная реализация коммуникативного, перцептивного и интерактивного компонентов общения, цели общения, обстановка, в которой разворачивается взаимодействие, комфорт или дискомфорт окружающей среды. В данной статье мы рассмотрели далеко не все факторы, воздействующие на сложность общения. Дело в том, что сам человек как носитель индивидуальных характеристик (темперамент, экстравертированность, интровертированность, модальность) является отдельным фактором, способствующим сложности общения. В дальнейшем мы планируем заниматься исследованием данного вопроса.

Библиографический список

1. Фомичева И.Г. *Философия образования: некоторые подходы к проблеме*. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2004.
2. Коджаспирова Г.М. *Педагогический словарь*. Москва: Издательский центр «Академия», 2005.
3. Коджаспирова Г.М. *Педагогика в схемах и таблицах: учебное пособие*. Москва: Проспект, 2016.
4. Андреева Г.М. *Социальная психология*. Учебник. Москва: Аспект-Пресс, 2016.
5. *Краткое житие преподобного Серафима Саровского*. Available at: <http://kamgor.ierei.ru/serafimkrat.htm>

References

1. Fomicheva I.G. *Filosofiya obrazovaniya: nekotorye podhody k probleme*. Novosibirsk: Izd-vo SO RAN, 2004.
2. Kodzhaspirova G.M. *Pedagogicheskij slovar'*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 2005.
3. Kodzhaspirova G.M. *Pedagogika v shemah i tablicah: uchebnoe posobie*. Moskva: Prospekt, 2016.
4. Andreeva G.M. *Sotsial'naya psihologiya*. Uchebnik. Moskva: Aspekt-Press, 2016.
5. *Kratkoe zhitie prepodobnogo Serafima Sarovskogo*. Available at: <http://kamgor.ierei.ru/serafimkrat.htm>

Статья поступила в редакцию 07.08.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00021

Spirin I.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tyumen Industrial University (Tyumen, Russia), E-mail: i_g_o_r_spirin@mail.ru*

THE PROBLEM OF COMPUTER SCIENCE IN THE UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF ITS FORMATION. The article reveals stages and problems of forming computer science as a discipline, starting from the preparatory stage to the present. At each stage in the development of computer science, both the academic discipline and the field of activity, briefly state the main provisions and problems. The contents of the subject of computer science is analyzed, a simplified structure and the main content lines are given. The paper presents a comparative analysis of the academic load in the discipline of computer science in different directions on the basis of the Tyumen Industrial University. A structural analysis and a substantial analysis of computer science textbooks for universities are also carried out. Conclusions and suggestions are given to change the current situation in order to improve the quality of education.

Key words: computer science, academic discipline, information technology, information society, educational environment, information and communication technology.

И.С. Спири́н, канд. пед. наук, доц., Тюменский индустриальный университет, г. Тюмень, E-mail: i_g_o_r_spirin@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ИНФОРМАТИКИ В ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ ЕЁ СТАНОВЛЕНИЯ

В статье раскрываются этапы и проблемы становления информатики как учебной дисциплины, начиная с подготовительного этапа по настоящее время. На каждом этапе становления информатики, как учебной дисциплины, так и области деятельности в краткой форме констатируются основные положения и проблемы. Проанализирована содержательная часть предметной области информатики, приводится упрощённая структура и основные содержательные линии. В работе представлен сравнительный анализ учебной нагрузки по дисциплине по разным направлениям на базе Тюменского индустриального университета. Также осуществляется структурный и содержательный анализы учебников по информатике для вузов. По их результатам представлены выводы и предложения по изменению сложившейся ситуации с целью улучшения качества образования.

Ключевые слова: информатика, учебная дисциплина, информационные технологии, информационное общество, образовательная среда, информационно-коммуникационные технологии.

Сегодня все мировое сообщество находится в процессе полномасштабного перехода от постиндустриального к информационному обществу. Это сложный и неоднозначный процесс, поскольку происходит переоценка ценностей, смена культурных парадигм, трансформация на новую цифровую модель экономики и социальную сферу.

Информационное общество представляет собой исторически новый этап развития цивилизации, в котором основными продуктами производства будут информация и знания. Это приведёт к значительным структурным изменениям в социуме, что, в свою очередь, потребуют от общества и государства значительных усилий во многих сферах (образовательной, финансовой, организационной и др.) по адаптации населения к новым условиям жизни.

Так, например, на сайте «Атлас новых профессий» (atlas100.ru) публикуется исследование, проведённое Агентством стратегических инициатив в сфере перспективных отраслей и профессий на ближайшие 15 – 20 лет, где выявляются факторы, определяющие профессии будущего, ниже на рисунке 1 показана их структура [1]:

Из приведённых фактор видно, что ведущая роль отдаётся информационно-коммуникационным технологиям, новым технологиям и автоматизации в формировании облика будущего общества и рынка труда.



Рис. 1. Структура определяющих факторов профессий будущего

В этой связи сегодня перед вузами, впрочем, как и раньше, стоит сложная и важная задача в современных динамичных условиях осуществлять подготовку квалифицированного специалиста (здесь и далее под специалистом понимается выпускник вуза всех направлений: бакалавриат, специалитет и т.д.) с полным набором сформированных компетенций, в том числе и информационно-коммуникационных.

Становится очевидным, что информатика как фундаментальная наука, область деятельности и учебная дисциплина является ключевым элементом в образовательном процессе и в обществе в целом.

По этой причине целесообразно рассмотреть в упрощённом порядке становление информатики как сферы деятельности и учебной дисциплины в нашей стране.

Информатика как область деятельности стала формироваться в конце 50-х – начале 60-х годов XX века с внедрением электронно-вычислительных машин в различные сферы деятельности, от научных до общественных для решения прикладных задач в обработке числовых данных, а также под влиянием работ и деятельности К. Штейнбуха [2], Ф. Дрейфуса [3], А.И. Михайлова [4], [5] и ряда других учёных.

Вместе с этим необходимо подчеркнуть, что сам термин «информатика» на протяжении многих лет носит полисемичный характер, поскольку информатика как сфера деятельности представляет собой интегрированную область и включает в себя большое количество научных направлений.

Так, в начале 60-х годов состоялась активная дискуссия между директором Института проблем передачи информации, член-корреспондентом АН УССР А.А. Харкевичем и главой Всесоюзного института научной и технической информации АН СССР (ВИНИТИ) А.И. Михайловым, отразившаяся в служебной записке от 11 октября 1962 года, по проблеме информационной деятельности и наименования новой дисциплины, в которой А.А. Харкевичем предлагается назвать новую область деятельности «информология» или «информатика» [6]. В результате чего в 1965 году под редакцией А.И. Михайлова совместно с Р.С. Гиляревским и А.И. Чёрным выходит учебник «Основы научной информации» [4], позже, в 1968 году, переработанный и дополненный публикуется под названием «Основы информатики» [5], который на протяжении многих лет стал определяющим в информационной области.

Однако на мировом уровне только в 1978 году в Японии Международный научный конгресс по информатике официально и документально оформил области деятельности, относящиеся к ней: технические, программные, организационные, коммерческие, административные и социально-политические как объекты массового внедрения компьютерных технологий [7].

Полноценно в образовательную среду информатика как учебный предмет вошла сравнительно позже, и этот процесс в нашей стране носил поэтапный характер: к первому (подготовительному) этапу относят период с 1950 по 1985 гг., когда изучение программирования проводилось в ряде школ г. Новосибирска под руководством А.П. Ершова, а также по рекомендации Министерства образования СССР в 70-х годах в Московских школах ввели программу факультативного курса «Основы кибернетики» под кураторством В.С. Леднева, А.А. Кузнецова и др.

Историческим событием стало Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 28 марта 1985 года № 271 «О мерах по обеспечению компьютерной грамотности учащихся средних учебных заведений и широкого внедрения электронно-вычислительной техники в учебный процесс» и его решение о введении в 9 – 10 классах школьного предмета «Основы информатики и вычислительной техники» с 1 сентября 1985 года [8].

Важно подчеркнуть, что во все периоды становления информатики в высшей школе курс тесным образом был связан с курсом в общеобразовательной, поскольку является не только его продолжением, но и носит фундаментальный, системообразующий характер, нацеленный на формирование умений решать прикладные задачи как в учебной, так и в профессиональной деятельности будущего специалиста.

В это же время, несмотря на сложность, заключающуюся в отсутствии условий и соответствующей лабораторной базы, высшая школа ведёт активную работу по введению информатики в учебный процесс в разных формах, что достаточно убедительно описывает в своей статье «Состояние и перспективы базовой компьютерной подготовки в инженерном образовании» О.Г. Архипов: «Только в 1985 г. в МЭИ появились дисплейные классы, после чего открылась возможность проводить в них часть лабораторных занятий по информатике (сначала лишь 1 – 2 занятия в семестр, а с 1990 г. – до 5 занятий)» [9, с. 28].

Период становления информатики с 1985 по 1992 гг. характеризуется как алгоритмический этап, подтверждающий лозунг, провозглашённый А.П. Ершовым в 1981 году в Швейцарии на III Всемирной конференции ИФИП и ЮНЕСКО по применению ЭВМ в обучении: «Программирование – вторая грамотность» [10]. В это время информатика как учебная дисциплина представляет собой курс изучения устройств

ЭВМ и основы программирования на разных языках. Были предприняты мероприятия по укрупнению учебных заведений дисплейными классами в основном советского образца (Агат, ДВК и др.).

Следующие периоды формирования информатики были достаточно драматическими и динамичными, поскольку выпали на события смены политической системы в стране, пересмотр культурных и общественных ценностей, образовательных ориентиров, обрушение экономики и производства.

Технологический этап с 1992 по 1995 гг. связан с принятием в 1992 году закона «Об образовании РФ», сменой названия учебного предмета с «Основы информатики и вычислительной техники» на «Информатика» и началом разработки образовательных стандартов по всем областям. С появлением компьютеров и программного обеспечения нового поколения, в том числе и зарубежного, происходит смещение акцента в обучении информатики в сторону изучения новых возможностей аппаратных и программных средств, «вырисовывается» пользовательский аспект: устройство компьютеров IBM PC совместимых, основы операционных систем, текстовых редакторов, графических оболочек и т.д.

Этап с 1995 по 2004 гг. отражает возврат к фундаментальным основам и усиление общеобразовательной значимости предмета. Происходит обновление лабораторной базы, комплектация учебных заведений лицензионным программным обеспечением. Нужно отметить, что именно в этот период в педагогических вузах ведётся активная подготовка учителей информатики в высших учебных заведениях, в рамках учебного процесса вводятся новые курсы, связанные с информационными технологиями: компьютерные сети, web-программирование, компьютерное моделирование и др., а уже с 2004 по 2010 гг. этап становления проходит под знаком фундаментализации обучения информатики согласно государственному образовательному стандарту и сменой названия учебного предмета с «Информатика» на «Информатика и ИКТ», что отражает новые ориентиры в изучении информатики, акцент перемещается на информационно-коммуникационные технологии, подчёркивая тем самым значимость информационных технологий в современном обществе.

Начиная с 2010 года, образовательную среду коснулись бурные и значительные изменения: принят новой Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», были введены серия федеральных образовательных стандартов разных поколений: ФГОС2, ФГОС3, ФГОС3+, ФГОС3++ и переход на многоуровневую систему образования.

Очевидно, что сегодня информатика как всеохватывающая сфера находится в потоке глобальных изменений и представляет собой интегрированную область, куда вливаются современные технологии из разных областей, появляются новые национальные проекты с применением информационно-коммуникационных технологий. Так, в рамках реализации стратегии развития информационного общества развёрнута национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» до 2024 года, как сказано в документе: «Программа направлена на создание условий для развития общества знаний в Российской Федерации, повышение благосостояния и качества жизни граждан нашей страны путём повышения доступности и качества товаров и услуг, производимых в цифровой экономике с использованием современных цифровых технологий, повышения степени информированности и цифровой грамотности, улучшения доступности и качества государственных услуг для граждан, а также безопасности как внутри страны, так и за её пределами. На создание условий для развития общества знаний» [11, с. 1].

Как видно из установок программы, особое внимание уделяется компьютерной и цифровой грамотности населения, развитию общества знаний, повсеместному использованию информационных технологий в экономике, производстве, медицине, образовании, поэтому, сохраняя свою преемственность и динамичность, информатика выходит на новый уровень по всем направлениям жизнедеятельности российского общества.

Следует вспомнить, что в системе обучения информатике описание единой предметной области в структурном виде было представлено ещё в 1996 году в Национальном докладе Российской Федерации на II Международном конгрессе ЮНЕСКО «Образование и информатика». В этой структуре выделяются четыре базовых раздела: теоретическая информатика, средства информатизации, информационные технологии, социальная информатика, которая сохранила свою актуальность и по настоящее время. Ниже на рисунке представлен упрощённый вариант структуры предметной области информатики.

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ИНФОРМАТИКА			
СРЕДСТВА ИНФОРМАТИЗАЦИИ	Технические средства	Обработки, отображения и передачи данных	
	Программные средства	Системное ПО	
		Реализация программных технологий	Универсальное ПО Профессионально-ориентированное ПО
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ			
СОЦИАЛЬНАЯ ИНФОРМАТИКА			

Рис. 1. Структура предметной области информатики

Позднее была сформирована концепция содержательных линий в обучении курсов информатики, которая определяется следующими направлениями [12], [13]:

1. Информация и информационные процессы.
2. Представление информации в ЭВМ.
3. Устройство ЭВМ.
4. Моделирование и формализация.
5. Алгоритмизация и программирование.
6. Информационные технологии.
7. Компьютерные телекоммуникации.
8. Социальная информатика.

Вместе с тем в методической и педагогической литературе выделяют три базовых аспекта в обучении информатики:

1. Мировоззренческий аспект, связанный с формированием знаний о роли информации в обществе и в управлении, общих закономерностях информационных процессов, о системном подходе к анализу окружающего мира с точки зрения информационного взаимодействия и т.д.

2. Пользовательский аспект отражает формирование компьютерной грамотности, знание основ компьютера и программного обеспечения, компьютерных сетей, готовности к практической деятельности в условиях широкого использования информационно-коммуникационных технологий.

3. Алгоритмический (программистский) аспект связан с развитием логического и алгоритмического мышления.

Нужно отметить, что в современной научной и педагогической литературе так незаслуженно мало уделяется внимание методике преподавания информати-

ки в вузе, а основное внимание концентрируется на общеобразовательной школе, что, по мнению автора, такое положение должно стать объектом пристального изучения.

По этой причине рассмотрим более внимательно ситуацию на примере преподавания курса информатики в вузе в современных условиях.

Как уже отмечалось, с принятием нового закона об образовании произошли значительные изменения в образовательной среде, в высшей школе в том числе (применение компетентного подхода в обучении, переход на систему бакалавриата и магистратуры, использование зачетных единиц и т.д.).

Вузы сегодня сами определяют нагрузку в лице выпускающих кафедр (факультетов) согласно нормативным документам и в рамках своих полномочий, что отражается в организационно-управленческих документах (учебный план, график учебного процесса, рабочих программах).

Сравнительный анализ методической литературы, учебных планов по разным направлениям и рабочих программ по дисциплине «Информатика», находящихся в открытом доступе, показал, что в содержательном плане они имеют общую основу, и, более того, основные темы (дидактические единицы) в большей степени повторяют программу курса информатики общеобразовательной школы.

Информатика как учебная дисциплина в вузе практически по всем направлениям входит в базовую часть учебного плана в блок 1 и изучается на первом курсе. Однако имеет разную учебную нагрузку и систему итоговой аттестации.

Ниже приведена таблица, в которой отражена учебная нагрузка по разным направлениям очной формы обучения по дисциплине «Информатика» в Тюменском индустриальном университете (ТИУ).

Таблица 1

Учебной нагрузки по дисциплине информатика

№ п/п	Направление	Зач. ед./ часы	Лекции (часы)	Лабораторно-практические занятия (часы)
1.	02.03.01 – Математика и компьютерные науки	5/180	17	68
2.	09.03.02 – Информационные системы и технологии	5/180	34	34
3.	12.03.05 – Лазерная техника и лазерные технологии	5/180	34	34
4.	13.03.02 – Электроэнергетика и электротехника	3/108	17	34
5.	15.03.01 – Машиностроение	3/108	17	34
6.	15.03.05 – Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств	3/108	17	34
7.	22.03.01 – Материаловедение и технологии материалов	3/108	17	34
8.	27.03.01 – Стандартизация и метрология.	6/216	35	52
9.	37.03.02 – Конфликтология	4/144	0	34/17
10.	38.03.06 – Торговое дело	3/108	17	34
11.	43.03.01 – Сервис	4/144	34	17
12.	21.03.01 – Нефтегазовое дело	6/216	35	52
13.	45.03.04 – Интеллектуальные системы в гуманитарной сфере	3/108	17	34
14.	42.03.01 – Реклама и связи с общественностью	3/108	17	34

Таблица 2

Соотношение структуры учебника и содержательных линий

Название главы в учебнике	Содержательная линия
Глава первая. Информация и информатика	Информация и информационные процессы.
Глава вторая. Вычислительная техника.	Представление информации в ЭВМ.
Глава третья. Устройство персонального компьютера.	Устройство ЭВМ.
Глава четвертая. Функции операционных систем персональных компьютеров.	Информационные технологии.
Глава пятая. Основы работы с операционной системой Windows 7.	
Глава шестая. Настройка операционной системы Windows.	
Глава седьмая. Стандартные приложения Windows.	
Глава восьмая. Компьютерные сети, Интернет, компьютерная безопасность.	
Глава девятая. Получение информации из Интернета.	Компьютерные телекоммуникации.
Глава десятая. Создание простых текстовых документов.	
Глава одиннадцатая. Создание комплексных текстовых документов.	
Глава двенадцатая. Обработка данных средствами электронных таблиц	
Глава тринадцатая. Работа с базами данных	Моделирование и формализация.
Глава четырнадцатая. Приёмы и методы работы со сжатыми данными	Информационные технологии.
Глава пятнадцатая. Введение в компьютерную графику	
Глава шестнадцатая. Векторный редактор Corel Draw	
Глава семнадцатая. Автоматизация обработки документов	
Глава восемнадцатая. Средства автоматизации научно-исследовательских работ	Социальная информатика.
Глава девятнадцатая. Публикация веб-документов	Информационные технологии.
Глава двадцатая. Основы программирования	Алгоритмизация и программирование.

Из таблицы 1 видно, что учебная нагрузка по разным направлениям распределена в границах от 3 з.е. (108 ч.) до 6 з.е. (216 часов.)

Такое положение с учебной нагрузкой, по мнению автора, вызвано рядом причин: спецификой направления, целесообразностью учебного процесса, практической необходимостью и т.д. Вполне определённо можно сказать, что подобную ситуацию можно встретить во многих вузах.

Чтобы ответить на вопрос об оптимальности и эффективности нагрузки, в качестве примера рассмотрим структуру оглавления ведущего учебника по информатике для высших учебных заведений под редакцией С.В. Симоновича [14] на соответствие содержательных линий.

Как видно из таблицы 2, структура анализируемого учебника охватывает все содержательные линии и аспекты информатики, подобная картина наблюдается и при анализе других учебников для вузов следующих авторов: А.В. Могилева [15], Н.В. Макаровой [16], В.В. Трофимова [17], В.А. Острейковского [18], А.С. Грошева [19] и др.

Таким образом, сравнительный анализ литературы даёт яркое представление о том, что содержание современного курса информатики охватывает весьма широкую область деятельности, которую необходимо освоить в рамках учебного процесса.

При таких сложившихся обстоятельствах становится очевидным, что учебная нагрузка по информатике в 3 зачётные единицы, а это в основном 17 часов на лекции и 34 часа на лабораторно-практические занятия (108 часов, в том числе и самостоятельная работа), является не вполне достаточной, поскольку

преподаватель при подготовке будущего специалиста, наделённого эффективно сформированными компетенциями в области ИКТ, сталкивается с набором сложных проблем, таких как оптимизация учебного материала, исключение ряда тем из курса изучения, применение неадаптированных методов обучения. Все это может сказаться на качестве подготовки студента.

Поэтому, по мнению автора, следует уделить особое внимание данному вопросу, а именно: пересмотреть по мере возможности учебную нагрузку по дисциплине «Информатика» у тех направлений подготовки, где обнаруживается не вполне достаточное количество зачётных единиц, расширить межпредметную связь информационных дисциплин, усилить значение фундаментальных основ информатики в учебном процессе как фактора становления будущего высококвалифицированного специалиста в определённой сфере и как средства формирования полноценного, грамотного гражданина в информационном обществе.

Учитывая вышеизложенное, можно с полной уверенностью сказать, что информатика как учебная дисциплина представляет собой уникальное явление в образовательной среде (и не только) по сравнению с другими дисциплинами, поскольку за короткий срок своего существования претерпела столь значительные изменения в содержании, структуре и значении как ни одна другая. Безусловно, это вызвано с внедрением информационно-коммуникационных технологий во все сферы деятельности и нам как свидетелям и участникам набирающих обороты информационных процессов предстоит ещё не раз переоценить значение и влияние информатики на формирование общества новой формации.

Библиографический список

1. *Атлас новых профессий*. Available at: http://atlas100.ru/upload/pdf_files/atlas.pdf
2. Steinbuch K. Informatik: Automatische Informationsverarbeitung. *SEG-Nachrichten (Technische Mitteilungen der Standard Elektrik Gruppe)*. Berlin. 1957; № 4: 171.
3. Dreyfus Ph. L'informatique. *Gestion*. 1962; № 5: 240 – 241.
4. Михайлов А.И., Черный А.И., Гиляревский Р.С. *Основы научной информации*. Москва: Наука, 1965.
5. Михайлов А.И., Черный А.И., Гиляревский Р.С. *Основы информатики*. Москва: Наука, 1968.
6. Черный Ю.Ю. Полисемия в науке: когда она вредна? (на примере информатики). *Открытое образование*. 2010; № 6: 1 – 9.
7. Колин К.К. Информатика как фундаментальная наука. *Информатика и образование*. 2007; № 6: 46 – 55.
8. *Федеральный образовательный портал. Экономика. Социология. Менеджмент*. Available at: <http://ecsocman.hse.ru/data/2011/01/17/1214868235/22post0.pdf>
9. Архипов О.Г. Состояние и перспективы базовой компьютерной подготовки в инженерном образовании. *Открытое образование*. 2016; Т. 20; № 6: 27 – 33.
10. *Минский курьер. Вторая грамотность* Available at: <http://mk.by/2018/03/13/178070/>
11. *Правительство Российской Федерации. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации»* Available at: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB7915v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf>
12. Колин К.К. Эволюция информатики. *Информационные технологии*. 2005; № 1: 2 – 16.
13. Колин К.К. Информатика как наука: история и перспективы развития. *Открытое образование*. 2011; № 6: 77 – 88.
14. Симонович С.В. *Информатика. Базовый курс: Учебник для вузов*. 3-е изд. Стандарт третьего поколения. Санкт-Петербург: Питер, 2011.
15. Могилев А.В. *Информатика: учебник для студентов учреждений высшего пед. образования*. Москва: Издательский центр «Академия», 2016.
16. Макарова Н.В., Волкова В.Б. *Информатика: Учебник для вузов*. – Санкт-Петербург: Питер, 2011.
17. *Информатика: учебник*. Под ред. В.В. Трофимова. Москва: Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2011.
18. Острейковский В.А. *Информатика. Теория и практика: Учебное пособие* Москва: Издательство Ониск, 2008.
19. Грошев А.С. *Информатика. Учебник для вузов*. Архангельск, 2010.

References

1. *Atlas novykh professij*. Available at: http://atlas100.ru/upload/pdf_files/atlas.pdf
2. Steinbuch K. Informatik: Automatische Informationsverarbeitung. *SEG-Nachrichten (Technische Mitteilungen der Standard Elektrik Gruppe)*. Berlin. 1957; № 4: 171.
3. Dreyfus Ph. L'informatique. *Gestion*. 1962; № 5: 240 – 241.
4. Mihajlov A.I., Cherny A.I., Gilyarevskij R.S. *Osnovy nauchnoj informacii*. Moskva: Nauka, 1965.
5. Mihajlov A.I., Cherny A.I., Gilyarevskij R.S. *Osnovy informatiki*. Moskva: Nauka, 1968.
6. Cherny Yu.Yu. Polisemiya v nauke: kogda ona vredna? (na primere informatiki). *Otkrytoe obrazovanie*. 2010; № 6: 1 – 9.
7. Kolin K.K. Informatika kak fundamental'naya nauka. *Informatika i obrazovanie*. 2007; № 6: 46 – 55.
8. *Federal'nyj obrazovatel'nyj portal. Ekonomika. Sociologiya. Menedzhment*. Available at: <http://ecsocman.hse.ru/data/2011/01/17/1214868235/22post0.pdf>
9. Arhipov O.G. Sostoyanie i perspektivy bazovoj komp'yuternoj podgotovki v inzhenernom obrazovanii. *Otkrytoe obrazovanie*. 2016; Т. 20; № 6: 27 – 33.
10. *Minskij kur'er. Vtoraya gramotnost'* Available at: <http://mk.by/2018/03/13/178070/>
11. *Pravitel'stvo Rossijskoj Federacii. Programma «Cifrovaya ekonomika Rossijskoj Federacii»* Available at: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB7915v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf>
12. Kolin K.K. 'Evoljuciya informatiki. *Informacionnye tehnologii*. 2005; № 1: 2 – 16.
13. Kolin K.K. Informatika kak nauka: istoriya i perspektivy razvitiya. *Otkrytoe obrazovanie*. 2011; № 6: 77 – 88.
14. Simonovich S.V. *Informatika. Bazovyy kurs: Uchebnik dlya vuzov*. 3-e izd. Standart tret'ego pokoleniya. Sankt-Peterburg: Piter, 2011.
15. Mogilev A.V. *Informatika: uchebnik dlya studentov uchrezhdenij vysshego ped. obrazovaniya*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 2016.
16. Makarova N.V., Volkova V.B. *Informatika: Uchebnik dlya vuzov*. – Sankt-Peterburg: Piter, 2011.
17. *Informatika: uchebnik*. Pod red. V.V. Trofimova. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt; ID Yurajt, 2011.
18. Ostrajkovskij V.A. *Informatika. Teoriya i praktika: Uchebnoe posobie* Moskva: Izdatel'stvo Oniks, 2008.
19. Groshev A.S. *Informatika. Uchebnik dlya vuzov*. Arhangel'sk, 2010.

Статья поступила в редакцию 07.08.19

УДК 371.315:004.9

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00022

Cheremisa M.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: mar.ivan21@mail.ru

THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGY IN EDUCATION. The article considers theoretical and practical substantiation of a problem of the use of information technologies in education. Society has long been on the verge of a technological breakthrough. With each passing day, information technology occupies an increasing part in the life of society. At the moment there is no institution, enterprise, and organization that would not use information technology. The sphere of education, which has used them in the learning process for a long time, is not an exception. These technologies help to apply a wider range of teaching methods and forms. The author concludes that although information technology is one of the most modern ways to intensify and optimize the learning process, for the implementation of cognitive and educational tasks the computer is not used in full and offers the developed software "SodLec" for teaching students the basics of programming and it – industry in primary school.

Key words: education system, new technologies, information technologies, software.

М.И. Черемисина, канд. пед. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: mar.ivan21@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

В статье представлено теоретическое и практическое обоснование проблемы использования информационных технологий в образовании. Общество уже давно стоит на пороге технологического прорыва. С каждым днем информационные технологии занимают все большую часть в жизни общества. На данный момент нет ни одного учреждения, предприятия, а также организации, которая бы не использовала информационные технологии. Исключением не стала и сфера образования, которая уже давно использует их в процессах обучения. Данные технологии помогают применять более широкий спектр методов и форм обучения. Автор делает вывод о том, что хотя информационные технологии являются одним из самых современных путей интенсификации и оптимизации процесса обучения, для осуществления познавательных и учебных задач компьютер применяется не в полном объеме, и предлагает разработать программное обеспечение «SodLec» для обучения учеников азам программирования и it-индустрии уже в начальной школе.

Ключевые слова: система образования, новые технологии, информационные технологии, программное обеспечение.

Нынешнюю ситуацию культуры в обществе России можно описать как переходную. У данной ситуации есть минусы – нестабильность, малый уровень жизни значительной части населения, региональные конфликты, безработица, малое государственное финансирование области культуры и образования и т.д., однако есть также и плюсы, к примеру, увеличение возможностей для частных инициатив, образовательных, а также культурных контактов, внедрения новшеств в технике, многообразие в мнениях и свободное информационное распространение [1]. В данных условиях в обществе имеется потребность в понимании ситуации и установлении стратегического курса формирования социума России [2], [3], каковой находится под сильным воздействием на него компьютерных технологий. Информационные технологии охватывают все области человеческой жизни, способствуют распространению потоков информации в обществе, создавая информационное пространство. Они начинают получать все наиболее значительное распространение в нынешнем мире в виду того, что обществу необходимо приобрести и осмыслить информацию.

Наша жизнь во всех его аспектах в современном мире неотрывно связана с информационными технологиями, компьютером и телефоном. Постоянное развитие и широкое внедрение информационных технологий значительно меняют жизнь современного человека. Использование информационных технологий должно занимать одно из важнейших мест в образовании детей.

ИКТ призваны быть обязательной частью совокупного образовательного процесса, значительно увеличивая его эффективность. Как выделяют многие исследователи, тенденции к компьютеризации образования будут ускоряться, невзирая на условия. Но, как считают многие из них, дети знают данные технологии, в первую очередь, в связи с компьютерными программами и применяют данную технику для развлечений. Отсюда познавательные и образовательные мотивы работы с компьютером стоят приблизительно на двадцатом месте. То есть для осуществления познавательных и учебных задач компьютер применяется не в полном объеме.

Одной из возможных причин этого является то, что компьютерные технологии в школе не обладают достойным применением. Большинство учителей и преподавателей незнакомы с новыми компьютерными технологиями и не обладают представлением о способах их применения в обучении, не понимая в полной мере их значимости. Уроки в школе с использованием компьютера в ряде случаев проводят учителя информатики, в силу специфики своей подготовки слабо представляющие условия, каковые нужно соблюдать при применении компьютерных технологий в процессе обучения определенным предметам. Проблема обширного использования компьютерных технологий в образовательной сфере за последнее время вызывает значительный интерес в педагогике и отечественной науке.

Информационные технологии принято делить на два вида:

- аналоговые, которые основываются на представлении информации как какой-либо физической величины, к примеру, электрического тока;
- цифровые, которые основываются на дискретном способе представления информации в виде чисел (обычно в двоичной системе счисления), значение каковых отображают содержание информации.

Главные педагогические цели ИКТ на занятиях заключаются в развитии личности обучающегося, которое включает в себя формирование творческого, конструктивно-поискового мышления, формирование коммуникативных способностей; развитие умения принимать неординарные решения в трудных ролевых ситуациях; совершенствование навыков исследовательской деятельности [2].

К примеру, осуществление информационных технологий в нынешней системе образования устанавливается значительным спектром формирования личности человека (интеллект, эмоции, мировоззрение, критическое и творческое мышление и т.п.). Вопросы формирующего потенциала ИКТ каждый день все более сильно привлекают внимание российских психологов, а также педагогов, которые работают над «электронной педагогикой», в виду того, что они считают, что ИКТ помогают развивать много возможностей в обучении [2].

К примеру, возможность применять видео-, аудио- и графические фрагменты, а также осуществление принципа наглядности дает возможность объединить в необходимых позициях различные ее типы. Данные возможности позволяют развивать у учеников креативное мышление, а также дают доступ свободного характера к информационным ресурсам в мировом масштабе, помогают улучшить моральные, волевые, а также интеллектуальные качества. Перспективное

и новое направление в педагогике основывается на данном принципе и требует к себе должного внимания, каковое выступает за анализ закономерностей коммуникации массового типа. Главная задача данного образования – реализовать у нового поколения навыки к жизни в нынешних информационных условиях, а также помочь им воспринимать разнообразную информацию, обучить человека осознавать информацию, понимать, и все это с основой на невербальных коммуникационных формах и применении современных технических средств. Данное образование называется «медиаобразование». Оно очень тесно зависит от художественного воспитания, а также многих отраслей знания гуманитарного типа (культурология, история, искусствоведение, психология и др.), отвечает требованиям нынешней педагогики в формировании личности, помогает увеличить спектр методов и форм реализации занятий с учениками [1], [4].

Очень важно выделить и то, что формы обучения дистанционного плана в условиях нынешнего общества имеют значимую роль для учеников школ, которые находятся в селах, нежели для таких же учеников в центрах административного типа. Сама идея применения компьютеров в школах, а также ВУЗах очень хороша, так как порой они помогают частично заменить учителя в совокупном обучении. Если брать школы, то они могут быть хорошим подспорьем в начальных классах или как компенсация того, что преподаватель (учитель) не так подготовлен в профессиональном плане [3], [5].

Также, при помощи информационных технологий можно от строгой учебной деятельности, которая проходит как учебный воспитательный процесс, перейти к развивающему, игровому и коллективному обучению. Другим плюсом является то, что при использовании ИКТ в обучении имеется возможность применить индивидуальный подход для того, чтобы развить таланты и способности каждого студента в отдельности [3].

Сейчас в мире, к счастью, активно создаются различные новые технологии, новые программы. Это и нейросети, позволяющие, допустим, найти своего двойника. Это и различные var-технологии, позволяющие получить 3D-визуализацию объектов. Программное обеспечение, ориентированное на помощь в обучении, например, клавиатурный тренажер «Стаммина», и таких примеров сотни. Программы, позволяющие взаимодействовать с устройством посредством речи («JAWS», «Siri», «Алиса»). Технические устройства, связанные с тактильными дисплеями, планшетами которые приходят на замену книжному писанию шрифта брайля [4].

Это далеко не весь список программ и технических средств, существующих в современном мире, и что самое хорошее, этот список пополняется ежегодно. Ведь каждый год информационные технологии совершенствуются и появляются новые, доселе казавшиеся лишь фантастикой.

Хочу добавить, что одним из самых важных применений ИКТ в образовании – это использование их в начальной школе. Я считаю, что именно здесь данные технологии помогут усовершенствовать процесс образования. Программа этого обучения может быть очень проста: реализовывать обучение, используя информационные технологии в обучающем и в то же время развлекательном плане.

Поэтому в рамках данной статьи было разработано программное обеспечение «SodLec» для обучения учеников азам программирования и it-индустрии. Программное обеспечение ориентировано на учеников 1 – 4 классов. Оно было создано под Microsoft Windows при помощи среды программирования Delphi 10.1.1 [6], [7].

Цель программы заключается в привитии азов программирования, уже начиная с начальных классов. Когда ученик осознает, что поставленные задачи можно решать, разбивая их на мелкие, простые команды, в чем и заключается суть программирования; когда он осознает, что все команды, выполняемые человеком, можно заменить машинным кодом; когда он осознает, что ПК не есть что-то сложное и программирование довольно-таки увлекательный процесс, мы получим ученика, хоть немного понимающего it-индустрию и школьный предмет «Информатика».

Функционал. Главной задачей приложения является знакомство с базовыми командами программирования. Интерфейс программы (см. рис.1) достаточно прост и состоит из 3 блоков:

- Основная часть – лабиринт, здесь дается наглядное представление, где сейчас находится персонаж (Алекс), где находятся входы, выходы (они обозначены стрелками) и какие клетки собственно находятся в лабиринте (белые клетки – свободные, по ним мы и движемся, 1 клетка – 1 шаг, черные клетки – стена);

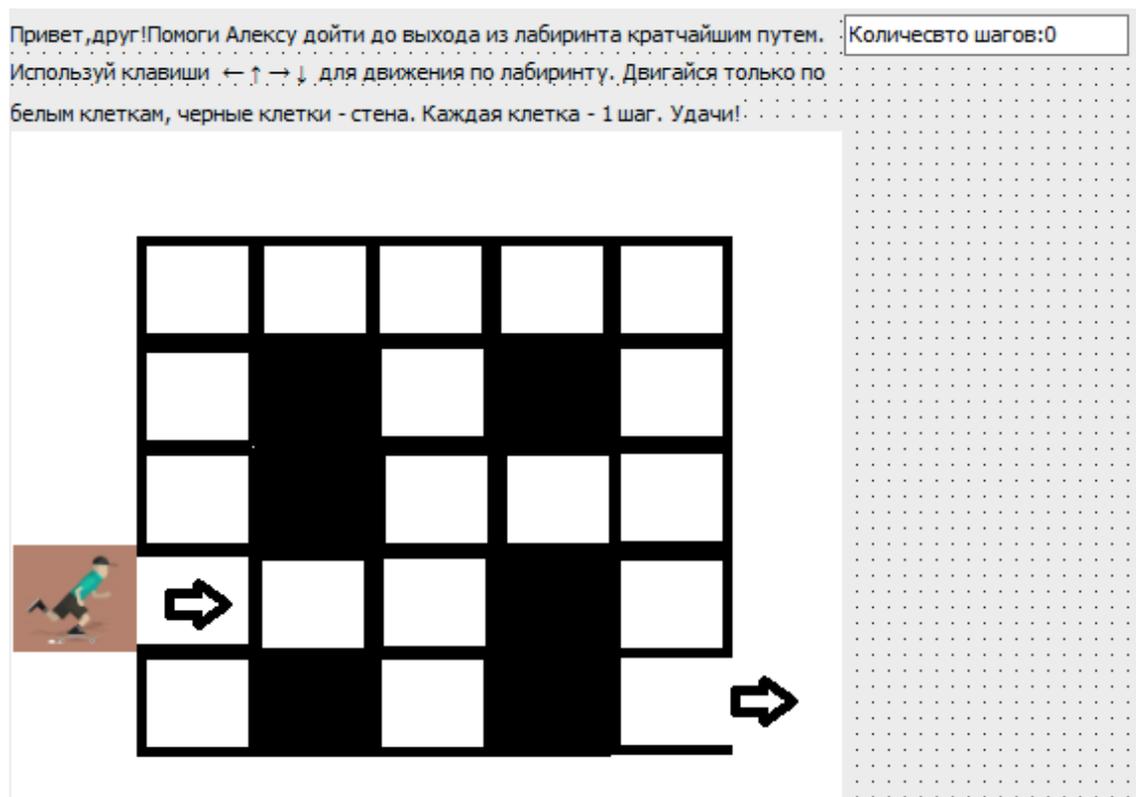


Рис. 1. Интерфейс-программы

– Текстовая часть – дается инструкция для прохождения уровня, что надо сделать и как мы можем это сделать;

– Кодовая часть – здесь учитывается количество шагов. Записывается программный код для прохождения уровня.

На 1 уровне задача решается при помощи стрелок клавиатуры. Каждое нажатие одной из стрелок клавиатуры – это 1 шаг, количество суммируется в кодовой части. После того как учащийся дойдет до выхода, и если количество его шагов не соответствует кратчайшему пути (очевидно, на рис. 1 кратчайший путь равен 9), то в текстовой части будет выведен совет, что это не самый короткий путь. Но несмотря на это, он может перейти на следующий уровень. На следующем уровне учащемуся недостаточно просто нажимать стрелки на клавиатуре, здесь действия по нажатию клавиши заменяются словами вправо, влево, вверх, вниз, т.е. чтобы сдвинуться на клетку вправо, учащийся должен написать: вправо (1), где 1 – это количество клеток. Решение задачи с 1 уровня при помощи команд выглядит так: «вправо (3) вверх (1) вправо (2) вниз (2) вправо (1). Количество шагов: 9».

На следующих уровнях команды заменяются английскими словами, добавляются различные условия, выводы текста. Сначала, конечно, при вводе новой команды дается русскоязычная версия, например, вывод текста – «текст», после

успешного прохождения уровня, команда заменяется на «write». После обучения мы приходим к тому, что учащиеся овладевают базовыми командами программирования еще до начала обучения информатике, будут знать, как и где они применяются и их переводы. Учащиеся обучаются тому, что задачу можно разделить на более мелкие действия (алгоритмы) и при помощи этих действий приходиться к решению системы в целом.

Функционал программы не ограничен и может расширяться. В дальнейшем можно добавить различные уровни для обучения и другие аспекты информатики [8]; вести обучение по системам счисления, т.к. именно этот пункт составляет основу знаний по предмету, а также другие темы; начать обучение с различными ваг-технологиями, ведь именно эти технологии являются в наше время наиболее интригующими.

Таким образом, значение ИКТ в образовании очень велико, причем она не ограничивается только начальной школой. Применение данных технологий будет весьма результативным в ВУЗах и других образовательных учреждениях. Уже сегодня они нашли свое применение в данных учреждениях как средства для контроля знаний и формирования, моделирования объектов и т.д. И с каждым днем их роль становится все более и более значимой.

Библиографический список

1. Федотова Е.Л. *Информационные технологии в науке и образовании*: Учебное пособие. Москва: ИД ФОРУМ, НИЦ ИНФРА-М, 2013.
2. Захарова И.Г. *Информационные технологии в образовании: учебное пособие для высших педагогических учебных заведений*. Москва: Академия, 2003.
3. Гоц Н.А. Применение информационных технологий на уроках. *Материалы конф. «Школа и компьютер»*. Москва, 2004.
4. Shirai Y. *Трехмерное Компьютерное Зрение*, 1987.
5. Абдуллаев С.Г. Оценка эффективности системы дистанционного обучения. *Телекоммуникации и информатизация образования*. 2007; № 3: 85 – 92.
6. Васильев А.Е. *Микроконтроллеры. Разработка встраиваемых приложений*. Санкт-Петербург: BHV, 2008.
7. Шумаков П.В. *Delphi 10 и разработка приложений баз данных*; Нолидж. Москва, 2018.
8. *Методика обучения информатике*. Учебное пособие. Москва: Лань, 2016.

References

1. Fedotova E.L. *Informacionnye tehnologii v nauke i obrazovanii*: Uchebnoe posobie. Moskva: ID FORUM, NIC INFRA-M, 2013.
2. Zaharova I.G. *Informacionnye tehnologii v obrazovanii: uchebnoe posobie dlya vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij*. Moskva: Akademiya, 2003.
3. Goc N.A. Primenenie informacionnyh tehnologii na urokah. *Materialy konf. «Shkola i komp'yuter»*. Moskva, 2004.
4. Shirai Y. *Trehmernoe Komp'yuternoe Zrenie*, 1987.
5. Abdullaev S.G. Ocenka 'effektivnosti sistemy distancionnogo obucheniya. *Telekommunikacii i informatizaciya obrazovaniya*. 2007; № 3: 85 – 92.
6. Vasil'ev A.E. *Mikrokontrollyery. Razrabotka vstraivaemyh prilozhenij*. Sankt-Peterburg: BHV, 2008.
7. Shumakov P.V. *Delphi 10 i razrabotka prilozhenij baz dannyh*; Nolidzh. Moskva, 2018.
8. *Metodika obucheniya informatike*. Uchebnoe posobie. Moskva: Lan', 2016.

Статья поступила в редакцию 07.08.19

Izbassarova Zh.Zh., postgraduate, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: janar_7370@mail.ru

ABOUT THE MEANING OF THE CONCEPT “CULTURE OF RESEARCH ACTIVITY” OF BACHELORS. The article is based on the fact that the main task of the credit system of education is to develop students' abilities for self-organization, self-education and creative independence. This position allows the author to state that in this way the organized stage of higher education provides a level of research activities sufficient to solve basic cognitive, professional and self-educational tasks that are adequate to the requirements of the educational standard, which corresponds to the development of key and basic competencies. The article deals with the following provisions: the construction of a system of didactic means and forms of organization of scientific activity of students at different levels of education is based on the formation of their research activities as a central model in the structure of the specialist.

Key words: education, state program, educational standard, credit system, culture, students, research activity.

Ж.Ж. Избасарова, аспирант, Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: janar_7370@mail.ru

О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «КУЛЬТУРА НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» БАКАЛАВРОВ

В статье анализ строится на том, что главная задача кредитной системы обучения заключается в развитии у студентов способностей к самоорганизации, самообразованию и творческой самостоятельности. Такая позиция позволяет автору констатировать, что таким образом организованная ступень высшего образования обеспечивает уровень научно-исследовательской деятельности, достаточный для решения базовых познавательных, профессиональных и самообразовательных задач, адекватных требованиям образовательного стандарта, что соответствует освоению ключевых и базовых компетенций. В статье рассмотрены следующие положения: построение системы дидактических средств и форм организации научной деятельности студентов на различных ступенях обучения основывается на формировании их научно-исследовательской деятельности как центральной в структурной модели специалиста.

Ключевые слова: образование, государственная программа, образовательный стандарт, кредитная система, культура, студенты, научно-исследовательская деятельность.

На общегосударственном уровне приняты в Казахстане «Концепция развития системы образования РК до 2015 года» [1] и «Государственная программа развития системы образования в Республике Казахстан на 2011 – 2020 годы» [2] предполагают, в первую очередь, повышение качества образования, гармонизацию национальных стандартов образования с образовательными стандартами передовых стран мира. Все вузы Казахстана после экспериментальных лет с 2007 года перешли на кредитную систему обучения, т.е. на образовательную систему, направленную на повышение уровня самообразования и творческого освоения знаний на основе индивидуализации, выборности образовательной траектории в рамках регламентации научного процесса и учета знаний в виде кредитов. Социально-экономические преобразования, происходящие в Республике Казахстан, требуют высокого профессионализма, который неразрывно связан с созданием каждому человеку условий для самореализации и самовоспитания как личности.

В свое время Президент страны Назарбаев Н.А. в посланиях к народу Казахстана отмечал, что главным критерием успеха образовательной реформы является достижение такого уровня, когда любой гражданин нашей страны, получив соответствующее образование и квалификацию, сможет стать востребованным специалистом в любой стране мира [3]. В связи с этим актуализируется обеспечение равного доступа всех казахстанцев к полноценному образованию. Безусловно, саморазвитие студента, его научная самостоятельность зависят от организации всего научного процесса в ВУЗе, а также организации и четкого руководства самостоятельной научной работой студентов, ядром которой является развитие их познавательной активности [4], [5].

Феномен самоорганизующейся образовательной деятельности рассматривается в трудах Ю.С. Бродского, О.С. Газмана, Т.М. Давыденко, О.В. Заславской, Н.М. Смирновой, М.В. Соколовского и др. [6]. По мнению ученого Л.Я. Зориной, идеи самоорганизации в процессе обучения обладают большой самоценностью для обучающихся по многим основаниям: влияют на картину мира, мировоззренческие представления, стиль мышления, дают основу для сближения культур [7].

Реализованный таким образом феномен методологической культуры переводит студента из позиции репродуктивно-отражательного реагирования и исполнительства в позицию продуктивного педагогического творчества. Специально разработанные условия отбора и представления содержания научного материала обуславливают достаточно сбалансированное сочетание логического и интуитивного в деятельности самоорганизующего педагогического сознания.

В рамках исследования отмечено, что основная направленность изменений в образовании должна быть связана с развитием системы научно-исследовательской деятельности (УИД) обучающихся студентов. Во-первых, ценностные установки УИД должны быть ориентированы на овладение тем или иным конкретным знанием. Во-вторых, посредством развития научно-исследовательских умений обучающихся возможны целенаправленные изменения, вносящие в образовательную среду вуза элементы, которые улучшают характеристики отдельных частей и самой системы в целом. И, в-третьих, при участии студентов в научно-исследовательской деятельности у них происходит не только развитие познавательного интереса, но и активизация мышления, умение выбора качественной, объективной и приемлемой к своей профессиональной деятельности информации [8].

Наиболее продуктивными формами организации студенческой научной деятельности по педагогике являются научные семинары, студенческое науч-

ное общество, разработка и защита рефератов, проблемные группы, курсовые и дипломные работы, а также кружки (предметные, проблемные), студенческие олимпиады, КВН, конкурсы на лучшую творческую работу. В педагогической литературе разделяют понятия «исследовательская работа» и «исследовательская деятельность». Исследовательская работа – это «система мер, направленных на развитие творческого потенциала студента, его познавательной деятельности». Исследовательская деятельность студента – «процесс формирования новых педагогических знаний, исследовательских знаний и умений, вид познавательной деятельности, направленный на развитие и саморазвитие студента» [9].

Для более полного обоснования сущности понятия «научно-исследовательская деятельность студента» обратимся к психологическим концепциям научной деятельности. По нашему мнению, структура УД, предложенная В.В. Давыдовым [10], наиболее полно отражает учебную деятельность студентов в вузе. Если перейти к анализу понятия «исследовательская деятельность», то казахстанский профессор Ш.Т. Таубаева под исследовательской деятельностью понимает «оригинальные разработки в области естественных или социальных наук, культуры или образования, предполагающие тщательные, упорядоченные изыскания, зависящие от характера и условий поставленных проблем» [11].

В условиях творческого познания исследовательская деятельность представляет собой самодвижение, саморазвитие. В этом случае информация поступает не извне, а является результатом самой деятельности. Полученная таким образом информация порождает собой новую информацию, которая, в свою очередь, влечет за собой следующее звено, пока не получится конечный результат. Совмещая определения, можно прийти к выводу, что научно-исследовательская деятельность является связующим звеном в цепочке учебная деятельность – исследовательская деятельность студентов вуза. Следовательно, оно предполагает переходный этап в собственно исследовательскую деятельность. Ш.Т. Таубаева выделяет уровень культурной самоорганизации, который характеризуется наличием у будущего учителя собственных интересов, убеждений и установок, адекватных личностных предпочтений. Новообразованиями исследовательского мышления являются системность, научно-методическая рефлексия (учитель-инноватор) [11].

Данный теоретический анализ позволил сформулировать следующее определение научно-исследовательской деятельности студента. Под научно-исследовательской деятельностью понимается такая форма организации работы, которая связана с решением студентами творческой задачи с заранее не известными результатами и предполагающая наличие основных этапов, характерных для научного изыскания: постановку проблемы, ознакомления с литературой по данной проблематике, овладение методикой исследования, сбор собственного материала, его анализ, обобщение, выводы.

Исследователи выделяют следующие основные формы научно-исследовательской работы студентов:

- участие в работе научного студенческого общества, педагогических мастерских;
- групповое и индивидуальное выполнение в период педагогической практики опытных, экспериментальных и теоретических исследовательских заданий;
- написание курсовых и выпускных квалификационных работ [12].

Когда в конце 80-х годов прошлого века была поднята тема гуманизации и гуманитаризации образования, то обсуждение ее происходило совсем в других

условиях, чем в настоящее время. И дело не только в изменившихся экономических, социально-политических, идеологических реалиях наших дней, а, если иметь в виду преподавание философии, то и не столько в них.

Тогда была «перестройка», её исторический пафос, эйфория, надежды на новое политическое мышление, обновленный социализм ставили вопрос о преобразовании высшего образования. Критиковался технократический уклон образовательной системы, предлагалось развернуть образование в сторону человека. Сейчас многие рекомендуемые тогда меры могут вызвать или вздох сожаления, поскольку не удалось реализовать их в необходимой степени и на длительное время (например, увеличение часов на социально-гуманитарные дисциплины), или саркастическую усмешку по поводу надежд на переход от администрирования к самоорганизации, от «идеальных» программ к авторским курсам. Что уж говорить о рекомендации разукрупнить потоки и студенческие группы.

Гуманизация и гуманитаризация высшего образования тесно взаимосвязаны. Гуманизация ориентирована на создание гуманной системы образования, на развитие личности студента с учетом его потребностей, возможностей, психологических особенностей [7].

В связи с этим важно не только обеспечить студентов профессиональными знаниями, но и интегрировать их в национальную и мировую культуру, что ведет к всестороннему развитию личности.

Под гуманитаризацией мы понимаем педагогический процесс, который направлен на формирование социокультурной личности при помощи расширения и углубления гуманитарных знаний. При этом осуществляется гуманистическое воспитание личности.

Гуманизация образования предполагает создание условий, способствующих развитию творческого потенциала личности студента, а также формированию ценностных ориентаций и нравственных качеств с последующим их использованием в профессиональной деятельности. В современном обществе человек является центром гуманистического мировоззрения: вокруг него строится система взглядов и убеждений, отношение к обществу и духовным ценностям, к различным видам деятельности, познания и общения. В системе высшего образования мера гуманитарности определяется тем, насколько создана атмосфера взаимоуважения участников образовательного процесса к личности друг друга. Развитие всесторонне развитой личности осуществляется путем овладения достижениями человеческой истории и культуры [9]. Считается, что средством гуманитаризации образования является его гуманитаризация. Выделяется два аспекта гуманитаризации, одним из которых можно назвать увеличение в содержании образования доли дисциплин о человеке и человечестве. Для этих преподаваемых предметов выделяются историко-культурологические компоненты, позволяющие формировать творческие способности обучающихся.

В области педагогики – это процесс закладки гуманных качеств индивида.

В наше время внимание ученых уделено проблемам, связанным с гуманитаризацией образования, педагогического процесса, педагогической деятельности и личности обучающегося.

Стандарты второго поколения среди результатов обучения на первое место ставят личностные результаты, такие как «сформированность познавательных интересов, интеллектуальных и творческих способностей учащихся; уважение к творцам науки и техники, отношение к любой науке как к элементу общечеловеческой культуры; формирование ценностных отношений друг к другу, к учителю». Чтобы реализовать данный подход, отечественной научной средой было накоплено много теоретического опыта.

Гуманизация является полным поворотом фрагментов учебно-воспитательного процесса по отношению к внутреннему миру обучающегося, а также создание комфортных условий, благодаря которым способна развиваться его социальная активность, обнаружатся его скрытые потенциалы и таланты.

Библиографический список

1. *Послание народу Президента Республики Казахстан лидера нации Н.А. Назарбаева от 14 декабря 2012 г. Стратегия «Казахстан-2050».*
2. Об образовании: Закон РК от 27.07.07 № 319-III. *Казахстанская правда.* 2007; 15 августа: 5.
3. Государственная программа развития образования РК на 2011-2020 годы. *Казахстанская правда.* 2010; 14 декабря: 10 – 12.
4. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. *Введение в философию образования.* Москва: Издательская корпорация «Логос», 2000.
5. *Психологические особенности формирования личности в педагогическом процессе.* Под ред. А. Коссаковски, И. Ломпшера и др. Москва, 1981.
6. Гайдученок И.А. *Слово о личности: Философское эссе.* Под ред. Л.В. Уварова. Наука и техника, 1990.
7. Франкл В. *Человек в поисках смысла.* Москва: Прогресс, 1990.
8. Гессен С.И. *Основы педагогики: Введение в прикладную философию.* Москва: Школа-Пресс, 1995.
9. Решетова З.А. *Психологические основы профессионального обучения.* Москва: Изд-во МГУ, 1985.
10. Давыдов В.В. *Виды общения в обучении.* Москва: Педагогическое общество России, 2000.
11. Таубаева Ш. *Исследовательская культура педагога.* Научное пособие для студентов и преподавателей педагогических колледжей и педагогических институтов. Алматы, 2002.
12. Lawrence D.H. *Assorted Article.* London, 1932.
13. Кочетов А.И. *Культура педагогического исследования.* Минск: Литература, 1996.

References

1. *Poslanie narodu Prezidenta Respubliki Kazahstan lidera nacji N.A. Nazarbaeva ot 14 dekabrya 2012 g. Strategiya «Kazahstan-2050».*
2. Ob obrazovanii: Zakon RK ot 27.07.07 № 319-III. *Kazahstanskaya pravda.* 2007; 15 avgusta: 5.
3. Gosudarstvennaya programma razvitiya obrazovaniya RK na 2011-2020 gody. *Kazahstanskaya pravda.* 2010; 14 dekabrya: 10 – 12.

Одни считают гуманизацию образования неотъемлемым элементом современных социальных взглядов и течений, согласно которым в сферу научной картины мира сегодня вступает человек.

Гуманизация педагогического образования отвечает за оптимизацию процесса соприкосновения и изучения личностью социума, эффективность и скорость развития индивида.

Гуманизация ставит самоцелью совершенствование форм и методов обучения и привитие воспитания, способствующих раскрытию личностной индивидуальности, особенностей и качеств, организацию условий, благодаря которым будет повышен интерес к учебе, присутствовать личная заинтересованность правильно воспринимать и трактовать воспитательные воздействия. Чтобы осуществить всё это, необходимо создание «нового гуманизма», гармонирующего с условиями технологического-информационного века со всеми его особенностями, благами и проблемами. За основу здесь стоит брать личностно-деятельностный подход.

Он предполагает модернизацию как организацию самого учебного процесса, так и перестройку на более гибкие методы его организации (внедрение модульного обучения, проектную деятельность, ИКТ).

Чтобы человек развивался гармонично, нужно гуманизировать элементы всех наук. Из гуманитарных, точных, естественных создать собирательный образ, который сможет свободно адаптироваться под стремительно изменяющиеся жизненные реалии, такой, который позволит ориентироваться в современном мире вне зависимости от сиюминутного окружения, временных переменных и иных непостоянных факторов.

С учетом сегодняшних реалий будущего ученого или исследователя необходимо готовить еще со школьной и вузовской скамьи. Прививать ему благородство миссии и учить нести ответственность за собственные поступки.

Для формирования «основ научного мировоззрения, а в дальнейшем и развития исследовательского творчества большое значение имеет формирование интеллектуальных чувств» [13]. Если студент захвачен решением задачи с поиском истины, мыслительных задач, то в результате (при грамотном руководстве преподавателя) возникают чувства любознательности, удивления, сомнения, удовольствия или разочарования, уверенности в истинности положений. Возникновение подобных ощущений связано с потребностью в познании, и интеллектуальные чувства будут развиваться, что необходимо для развития полноценной современной культурной личности.

Самоорганизующее начало научно-исследовательской деятельности студента позволяет интегрировать и положения других методологических подходов, получивших наиболее полное отражение в педагогических исследованиях. Для нашего исследования интересны были положения системного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов.

Так, например, с позиции системного подхода, нам импонирует положение о том, что научно-исследовательская деятельность есть системно-функциональный конструкт, позволяющий студенту самореализоваться.

При правильном подходе к исследовательской деятельности будут прививаться навыки и гуманитарное мировосприятие, открытое для точных наук [9].

Главной чертой при гуманизации точной науки является формирование у молодых людей, которые позже превратятся в исследователей, проектировщиков и инженеров, таких взглядов, согласно которым они будут считать основным предназначением человеческой профессии сохранность планеты и ее обитателей [7].

Это позволит взрастить поколения самосознательных и высококлассных специалистов, ценящих культуру, жизнь и человеческое наследие.

Рассмотренные в статье теории и подходы позволили проанализировать основные самоорганизующие источники научно-исследовательской деятельности студента, обусловленные происходящими качественными изменениями в системе высшего образования РК. Именно такое понимание созвучно с основными положениями национальной идеологии в подготовке конкурентоспособных и компетентных специалистов республики.

4. Gusinskiy E.N., Turchaninova Yu.I. *Vvedenie v filosofiyu obrazovaniya*. Moskva: Izdatel'skaya korporaciya «Logos», 2000.
5. *Psichologicheskie osobennosti formirovaniya lichnosti v pedagogicheskom processe*. Pod red. A. Kossakovski, I. Lompshera i dr. Moskva, 1981.
6. Gajduchenok I.A. *Slovo o lichnosti: Filosofskoe esse*. Pod red. L.V. Uvarova. Nauka i tehnika, 1990.
7. Frankl V. *Chelovek v poiskah smysla*. Moskva: Progress, 1990.
8. Gessen S.I. *Osnovy pedagogiki: Vvedenie v prikladnyuyu filosofiyu*. Moskva: Shkola-Press, 1995.
9. Reshetova Z.A. *Psichologicheskie osnovy professional'nogo obucheniya*. Moskva: Izd-vo MGU, 1985.
10. Davydov V.V. *Vidy obobshcheniya v obuchenii*. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2000.
11. Taubaeva Sh. *Issledovatel'skaya kul'tura pedagoga*. Nauchnoe posobie dlya studentov i prepodavatelej pedagogicheskikh kolledzhej i pedagogicheskikh institutov. Almaty, 2002.
12. Lawrence D.H. *Assorted Article*. London, 1932.
13. Kochetov A.I. *Kul'tura pedagogicheskogo issledovaniya*. Minsk: Literatura, 1996.

Статья поступила в редакцию 07.08.19

УДК 37.032.5

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00024

Gladkova L.N., senior teacher, Tyumen State University (Tyumen, Russia), E-mail: love_love.13@mail.ru

SOCIAL SERVICES AS A MEANS OF FORMING A COLLECTIVE OF ELEMENTARY SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF ONLINE SOCIALIZATION.

The article deals with the problem of using social services of the virtual space to rally the classroom team. A developed program of forming a group of younger schoolchildren using social services that activate the process of online socialization is presented. Experimental work, results and their interpretation are revealed. The active development of the personality, the formation of basic qualities, occurs in the school years, and largely depends on the social atmosphere of which the child is a member. Of particular importance in this sense (personality formation) is the primary school age, which determines the relevance of the development of the problem of team formation in primary grades.

Key words: social services, team, online socialization, younger students, Internet.

Л.Н. Гладкова, ст. преп., Тюменский государственный университет, г. Тюмень, E-mail: love_love.13@mail.ru

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕРВИСЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОЛЛЕКТИВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОНЛАЙН-СОЦИАЛИЗАЦИИ

В статье рассматривается проблема использования социальных сервисов виртуального пространства для сплочения классного коллектива. Приведена разработанная программа формирования коллектива младших школьников при использовании социальных сервисов, активизирующих процесс онлайн-социализации. Представлена опытно-экспериментальная работа, ее результаты и их интерпретация. Активное развитие личности, формирование базисных качеств происходит в школьные годы и во многом зависит от той социальной атмосферы, членом которой является ребенок. Особое значение в этом смысле (становление личности) представляет младший школьный возраст, что обуславливает актуальность проблемы формирования коллектива в начальных классах.

Ключевые слова: социальные сервисы, коллектив, онлайн-социализация, младшие школьники, Интернет.

Активное развитие личности, формирование базисных качеств, происходит в школьные годы и во многом зависит от той социальной атмосферы, членом которой является ребенок. Особое значение в этом смысле (становление личности) представляет младший школьный возраст, что обуславливает актуальность проблемы формирования коллектива в начальных классах¹.

В настоящий момент специфика социализации и общения в Интернет-среде рассматривалась в работах таких исследователей, как Е.П. Белинская, Е. Блохина, С.В. Бондаренко, И.А. Васильева, А.Е. Войцунский, Е.И. Горюшко, В.В. Гудимов, А.Е. Жичкина, М. Иванов, Л.Ю. Иванов, Т. Келер, А.В. Минаков, А.В. Мудрик, И. Паравозов, В.А. Плешаков, В.В. Нестеров, М.Ю. Сидорова, Ф.О. Смирнов, Дж. Сулер, В. Фриндте, Н. И. Чудова, И. Шевченко, К. С. Янг и многих других [1 – 5].

К преимуществам онлайн-социализации (процесса освоения норм и ценностей культуры, формирования самосознания личности, происходящего под влиянием и в результате использования человеком возможностей современных информационных и компьютерных технологий виртуального пространства в контексте жизнедеятельности) относят: скорость и разнообразие информационного обмена, возможность выстраивания равноуровневой и разнонаправленной коммуникации и т.д. Социальные сервисы (по Е.Д. Патаракину) – это «комплекс информационно-коммуникационных технологий, современных технических средств, сетевого программного обеспечения, связывающий людей в сетевые сообщества и поддерживающий групповые взаимодействия²». Отдельные аспекты методики использования сетевых сервисов в школьном образовании рассматриваются в целом ряде работ. Например, в исследованиях С.Г. Григорьева, В.В. Гриншкун, С.В. Зенкиной, А.А. Кузнецова, И.В. Роберт, М.А. Сурхаева и др. анализируются дидактические возможности средств телекоммуникаций, в работах С.В. Бондаренко, Е.Д. Патаракина, А.М. Сапова, М.В. Сафронова, Н.К. Тальниших и др. рассматриваются вопросы развития сетевых сообществ, в диссертациях С.З. Алборово, С.Е. Ковровой, Р.И. Круподерова, А.В. Шелухиной и др. отражены отдельные направления применения сетевых сервисов [6 – 20].

В целом следует признать, что в психолого-педагогических исследованиях отсутствует описание психолого-педагогических механизмов, моделей и методик, условий и средств формирования опыта социально безопасного поведения в классном коллективе в процессе онлайн-социализации, позволяющее использо-

вать потенциал данной сферы и ее элементов в контексте решения педагогических задач. Основными подходами концепции Т.А. Куракина, Л.И. Новиковой, А.В. Мудрика являются: «подход к школьному детскому коллективу, который необходимо создать, чтобы использовать его в развитии всех детей и каждого в отдельности; подход к детскому школьному коллективу как объекту и субъекту воспитания; подход триединства в управлении детским школьным коллективом (педагогический, психолого-педагогический, социально-педагогический аспекты)» [16].

Знание о способах формирования и управления коллективом является необходимым для учителя начальных классов. На основе анализа психолого-педагогической литературы выявлены противоречия между:

- значимостью в педагогике таких понятий, как взаимодействие, сотрудничество, коллективная деятельность, совместное творчество и активно пропагандируемой в обществе идеологией индивидуализма;
- необходимостью оказания помощи учащимся начальной школы в формировании новых отношений в классе и недостаточным вниманием со стороны педагогов к данному явлению.

В результате анализа психолого-педагогической и методической литературы, а также опыта использования социальных сервисов в образовательной и воспитательной практике нами была разработана программа по повышению квалификации педагогических кадров и будущих педагогов при формировании коллектива младших школьников средствами социальных сервисов².

Целью программы стало повышение уровня сплоченности классного коллектива, а также создание благоприятной психологической атмосферы средствами социальных сервисов.

База: 2 «А» и 2 «Б» классы МАОУ гимназии № 16 г. Тюмени.

Экспериментальная группа составила 30 человек (17 девочек, 13 мальчиков); **контрольная группа:** 30 человек (19 девочек, 11 мальчиков).

Базовые характеристики воспитательной программы. Возраст обучающихся – 10 – 12 лет; форма организации учебно-воспитательного процесса – взаимодействие в сети Интернет, внеклассные мероприятия и проектная деятельность.

Структура программы. Данная программа разработана на месяц обучения и состоит из восьми проектов: На школьной волне (Вконтакте), Аэропочта

¹ Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00268 А «Формирование исследовательских компетенций обучающихся в системе многоуровневого университетского психолого-педагогического образования и повышения квалификации педагогических кадров».

² Исследование выполнено при финансовой поддержке государственного задания Минобрнауки РФ «Формирование конкурентоориентированности и конкурентоспособности молодежи в российском обществе в контексте современной социокультурной динамики» (2017–2019 гг.). Код проекта 28.2941.2017/4.6.

(Viber), С книгой по жизни (Летописи.ру), Знай героев в лицо (Википедия), ИнстаМасленица (Инстаграм), Пресс-центр (Google Docs), Open'ки (Google Docs), ЭкоБЛОГия (YouTube).

Этапы реализации программы:

1. Вводный этап – знакомство младших школьников с социальными сервисами
2. Основной этап – организация и реализация проектов с младшими школьниками в сети Интернет во внеклассной и внеучебной деятельности.

«Вконтакте» по предварительно разбившимся на классном часе группам (в каждой группе назначаются: руководитель и спикер), создали рубрики, используя школьную библиотеку и Интернет-ресурсы. Тринадцатого февраля дети, используя школьную радиорубку, проводят свои «пятиминутки».

2. 14 февраля (Международный день дарения книг) – «С книгой по жизни», социальный сервис: «Летописи.ру». Задание: коллективное создание сборника интересных книг с иллюстрациями и кратким содержанием к Международному дню дарения книг в социальном сервисе «Летописи.ру».

Таблица 1

Программа формирования коллектива с использованием социальных сервисов

Время проведения и название праздника приуроченного к проекту	Название проекта		Социальный сервис	Задание для выполнения
13 февраля «День радио»	На школьной волне		Вконтакте	Посещение крупнейшего медиа-холдинга Уральского Федерального округа «СибИнформБюро» для экскурсии. Подготовившись тем самым к проведению дня радио в школе. Затем создав диалог «Вконтакте», предварительно разбившись по группам, дети группами пишут рубрики, под контролем учителя.
14 февраля «День святого Валентина» и «Международный день дарения книг»	1.	Аэропочта	Viber	Создание аккаунта в Viber «Аэропочта». Дети пишут тайные послания с указанием адресата, с возможностью прикрепить фото поделки, собственно нарисованный «Дудл» или музыку.
	2.	С книгой по жизни	Летописи.ру	Коллективное создание сборника интересных рассказов, с иллюстрациями и кратким содержанием к Международному дню дарения книг.
23 февраля «День защитника Отечества»	«Знай героев в лицо»		Google Sites	В каждом городе есть улицы названные именами героев Великой Отечественной войны. Дети разделены на группы, и каждой группе дается имя и фамилия героя. С помощью сети Интернет и библиотеки, дети совместно создают страницу, посвященную выбранным героям Великой отечественной войны.
28 февраля «Всемирный день блина»	ИнстаМасленица		Instagram	У данного праздника интересная история. Именно по ее мотивам, прописывается сценарий веселых стартов. На праздник приглашается фотограф. После этого, каждому ребенку скидывается одна фотография. Ему необходимо придумать к ней интересную подпись и хэштэги. После чего на заранее созданной странице в Инстаграме, каждый ребёнок выкладывают свое фото, и прикрепляет заранее подготовленный текст.
3 марта «Всемирный день писателя»	Пресс-центр		Google Docs	С помощью Google Publisher, создается совместная газета класса, с различными рубриками, которые предлагают дети. Газета выпускается раз в месяц.
8 марта «Международный женский день»	Open'ки		Google Docs	С помощью Google PowerPoint создается совместные презентации с поздравлением бабушек, мам, сестер и т.д.
2017 год – «Год Экологии»	ЭкоБЛОГия		YouTube	С помощью социального сервиса YouTube создается совместный канал класса, в который каждый ученик выставляет свой блог, на различные темы экологии.

3. Заключительный этап – оценка качества выполнения проектов рефлексией по результатам работы; планирование новых шагов реализации программы.

Таким образом, разработанная воспитательная программа для младших школьников позволяет работать над сплочением классного коллектива не только традиционными формами и средствами, но и использовать социальные сервисы в решении воспитательных задач классного руководителя.

Реализация разработанной программы осуществлялась в три этапа.

Вводный этап – январь – февраль 2017 г. На этом этапе было проведен открытый урок, посвященный знакомству с социальными сервисами и обмен опытом их использования между учениками. Входной контроль экспериментальной и контрольной группы.

Основной этап – февраль – март 2017 г. Организация работы с младшими школьниками на уроках, во внеклассной и внеучебной работе с социальными сервисами в познавательных и образовательных целях.

Деятельность осуществлялась при активной деятельности учеников и родителей учащихся 2 «А» класса. За данный период нами было реализовано 5 из 8 проектов.

Заключительный этап – март – июнь 2017 г. Оценка качества выполнения проектов рефлексией по результатам работы; планирование новых шагов реализации программы.

Реализованные проекты:

1. 13 февраля (День радио) – «На школьной волне», социальная сеть: Вконтакте. Задание: Посещение крупнейшего медиа-холдинга Уральского Федерального округа «СибИнформБюро» для экскурсии. Тем самым теоретически подготовились к проведению Дня радио в школе. Затем организовали диалог

3. 23 февраля (День защитника Отечества) – «Знай героев в лицо», социальный сервис: Google Sites. Задание: учащиеся делятся на группы по пять человек, выбирают из списка одного из героев Великой Отечественной войны, чьим именем названа одна из улиц города Тюмени. С помощью сети Интернет и школьной библиотеки ученики совместно создают страницу на сайте класса, посвященную героям.

4. 28 февраля (Всемирный день блина) – «ИнстаМасленица», социальная сеть: Instagram. Задание: у данного праздника интересная история. Именно по ее мотивам прописывается сценарий веселых стартов. На праздник приглашается фотограф. После этого каждому ребенку скидывается одна фотография. Ему необходимо придумать к ней интересную подпись и хэштэги. После чего на заранее созданной странице в «Инстаграм» каждый ребёнок выкладывают свое фото и прикрепляет заранее подготовленный текст.

5. 2017 год (Год экологии) – «ЭкоБЛОГия», социальная сеть: YouTube. Задание: с помощью социального сервиса YouTube создается совместный канал класса на различные темы экологии, в который каждый ученик выставляет свой блог.

Для констатирующего и формирующего этапа экспериментального и контрольного класса нами были использованы методики: «Секрет», детский вариант социометрической методики адаптированный Т.А. Репиной; методика «Оценка групповой сплоченности» К.Э. Шишора; адаптированный вариант методики «Шкала психологической атмосферы в группе» Ф. Фидлера для младших школьников. (Приложение). Входной контроль был связан с определением уровня сформированности коллектива младших школьников, так как именно это является наиболее часто встречаемой проблемой в практике работы современных учителей.

Таблица 2

Результаты диагностики межличностных отношений (детский вариант социометрической методики адаптированный Т.А. Репиной)
(n=60 человека) 02.02.17 г. – 14.04.17 г.

	До реализации программы		После реализации программы	
	Экспериментальный класс 2 «А»	Контрольный класс 2 «Б»	Экспериментальный класс 2 «А»	Контрольный класс 2 «Б»
Уровень благополучия взаимности (УБВ)	Низкий	Средний	Средний	Средний
Индекс изолированности (ИИ)	21,875%	10%	6,25%	10%
Коэффициент взаимности (КВ)	25%	20%	25%	20%

По данным таблицы 2 мы можем сделать вывод, что до реализации программы уровень благополучия взаимности у экспериментального класса был низким, то есть число членов группы неблагоприятной категории было гораздо больше, чем в противоположной. Но в ходе проведения воспитательных мероприятий уровень был поднят до среднего, в то время как у контрольного класса значительных изменений замечено не было.

Проанализировав полученные результаты, была составлена таблица 3, из которой мы видим, что до реализации программы по нескольким критериям отмечены высокие показатели, однако после этого общий уровень психологической атмосферы в коллективе пришел в норму. Составим диаграммы.

Психологическая атмосфера в обоих классах в целом соответствует неблагоприятным значениям, но при этом нужно отметить, что в экспериментальном

Таблица 3

Результаты диагностики психологической атмосферы в коллективе
(Адаптированный вариант методики «Шкала психологической атмосферы в группе» А. Ф. Фидлера для младших школьников).
(среднее значение, при min.=1; max.=8, где n=60 человека)

Критерий	До реализации программы		После реализации программы	
	Экспериментальный класс (2 «А»)	Контрольный класс (2 «Б»)	Экспериментальный класс (2 «А»)	Контрольный класс (2 «Б»)
Дружелюбность(1) /Враждебность(8)	6,1	5,8	4,6	5,9
Согласие(1) /Несогласие(8)	5,9	5,1	4,2	5,3
Удовлетворенность(1) /Неудовлетворенность(8)	6,2	6	4,1	6
Теплота(1) /Холодность(8)	6,6	6,5	5,7	5,7
Сотрудничество(1) /Несогласованность(8)	5,8	5,2	3,7	5,6
Успешность(1) /Безуспешность(8)	5,8	6	4,4	5,8
Продуктивность(1) /Непродуктивность(8)	5,8	5,8	5,8	5,8
Взаимная поддержка(1) /Недоброжелательность(8)	6,2	6,1	4,2	5,8
Увлеченность(1) /Равнодушие(8)	6,2	6,4	3,8	5,8
Занимательность(1) /Скука(8)	5,7	6	3,9	5,6
Средний показатель по группе	6	5,9	4,4	5,7

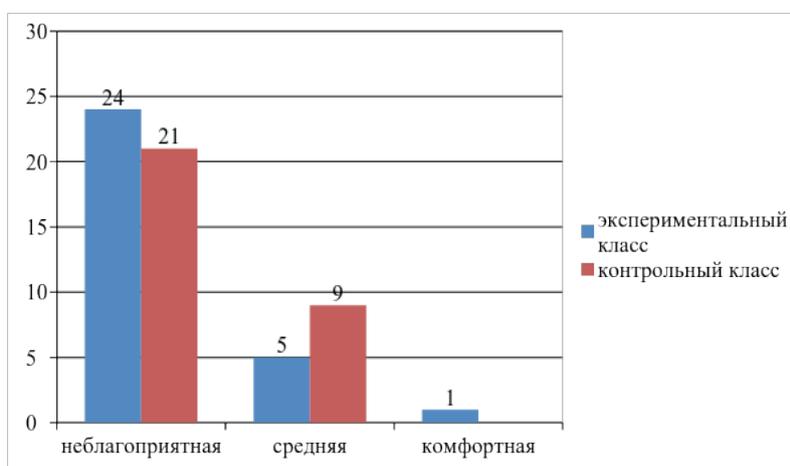


Рис. 1. Психологическая атмосфера в классе (до реализации программы). n=60 чел. 03.02.17 г.

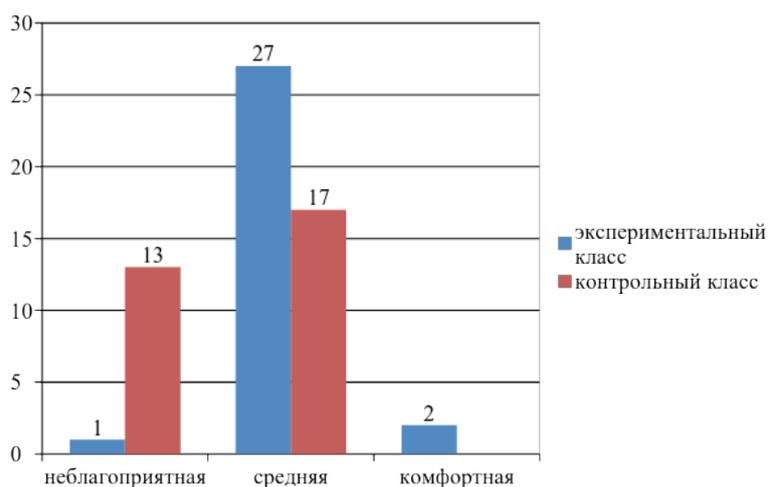


Рис. 2. Психологическая атмосфера в классе (после реализации программы). n=60 чел. 13.04.17 г.

классе было больше конфликтных ситуаций, что и отразилось в оценках респондентов.

Уровень психологической атмосферы в экспериментальном классе средний, наблюдается тенденция к повышению. В контрольном классе также положительная динамика, но в меньшем объеме.

Данные по индексу групповой сплоченности в экспериментальном классе показывают более высокий уровень по сравнению с входным контролем. В контрольном классе особых изменений не наблюдается.

В завершении отметим, что уровень групповой сплоченности показал более высокий уровень, психологическая атмосфера в классе стала более благоприят-

Результаты диагностики уровня сплоченности коллектива (методика «Оценка групповой сплоченности» К.Э. Сижора) (среднее значение, при min.=1; max.=80, где n=60 человека)

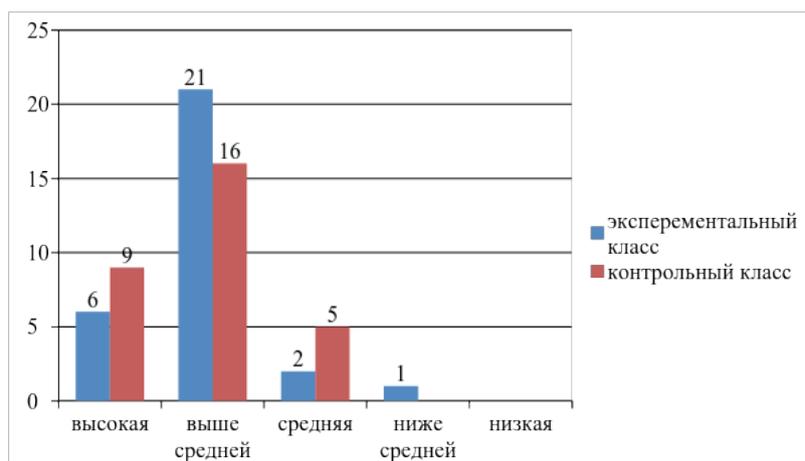


Рис. 3. Групповая сплоченность младших школьников (до реализации программы). n=60 чел. 03.02.2017 г.

Анализируя рисунок 3, следует отметить, что индекс групповой сплоченности в данных классах выше среднего с тенденцией к повышению. Но также можно заметить, что между экспериментальным и контрольным классами существуют достоверные различия.

ной, а индекс изолированности и уровень благополучия взаимности улучшился после реализации программы.

К сожалению, общероссийские образовательные тенденции последних нескольких десятилетий неоправданно сузили применение на практике много-

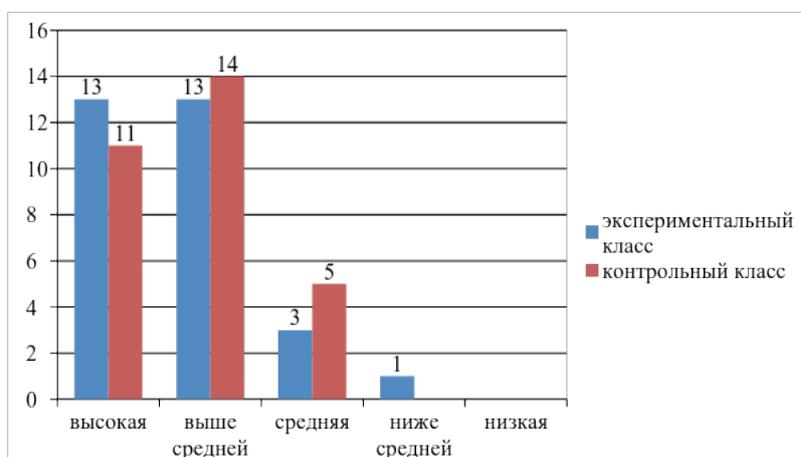


Рис. 4. Групповая сплоченность младших школьников (после реализации программы). n=60 чел. 13.04.2017 г.

летних отечественных традиций социального воспитания и перевоспитания, признанных на общемировом уровне. В связи с широким распространением роли онлайн-пространства в процессе социализации современных подростков возник-

ает необходимость научного осмысления особенностей онлайн-социализации как феномена, выявления механизмов ее развертывания и функционирования и, главное, специфики ее педагогического и профилактического потенциалов.

Библиографический список

1. Акимова М.К. *Индивидуальность учащихся и индивидуальный подход*. Москва: Знание, 2002.
2. Аникеева Н.П. *Психологический климат в коллективе*. Москва: Просвещение, 1989.
3. Аванесов В.С. *Композиция текстовых заданий*. Москва: Адепт, 1998.
4. Гершунский Б.С. *Философия образования*. Москва: Московский психолого-социальный институт, 1998.
5. Захарова И.Г. *Информационные технологии в образовании*: учебное пособие. Москва: Академия, 2003.
6. Голованова Н.Ф. *Общая педагогика*. Санкт-Петербург: Тезариус, 2005.
7. Коголовский М.Р. *Глоссарий по информационному обществу*. Москва: Институт развития информационного общества, 2009.
8. Коджаспирова Г.М. *Педагогический словарь*. Москва: Академия, 2001.
9. Коротаева Е.В. *Психологические основы педагогического взаимодействия*. Москва: Профит Стайл, 2007.
10. Лутошкин Л.Н. *Эмоциональные потенциалы коллектива*. Москва: Педагогика, 1998.
11. Макаренко А. С. *Педагогическая поэма*. Москва: Педагогика, 1981.
12. Машбиц Е.И. *Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения*. Москва: Просвещение, 1998.
13. Мудрик А.В. *Общение в процессе воспитания*. Москва: Педагогическое общество России, 2001.
14. Немов Р.С. *Психология образования*. Москва: Просвещение, 1995.
15. Новиков А.М. *Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития*. Москва: Эгвес, 2000.
16. Огородникова И.Т. *Педагогика школы*: учебное пособие. Москва: Просвещение, 2014.
17. Патаракин Е.Д., Быховский Я.С., Ястребцева Е.Н. *Геокешинг, Геотэггинг, Фликр, Вики-Вики, Веб-блоги и Живой журнал в образовании: Новое поколение учебных проектов городских улиц и сетевых сообществ*. Москва: Институт развития образовательных технологий, 2005.
18. Пидкасистый П.И. *Педагогика школы*: учебное пособие. Москва: Педагогическое сообщество России, 2004.
19. Патаракин Е.Д. *Социальные сервисы сетевых сообществ в помощь учителю*. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета. Тюмень, 2006.
20. Плешаков В.А. Кибернетологическая концепция развития личности и жизнедеятельности человека XXI в. и проблемы образования. *Вестник ПСТГУ*. Серия 4: Педагогика. Психология. 2014; № 4 (35). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kiberontologicheskaya-kontsepsiya-razvitiya-lichnosti-i-zhiznedejatelnosti-cheloveka-xxi-v-i-problemy-obrazovaniya-1>

References

1. Akimova M.K. *Individual'nost' uchashchisya i individual'nyj podhod*. Moskva: Znanie, 2002.
2. Anikeeva N.P. *Psihologicheskij klimat v kollektive*. Moskva: Prosveschenie, 1989.
3. Avanesov V.S. *Kompoziciya tekstovyx zadaniy*. Moskva: Adept, 1998.
4. Gershunskij B.S. *Filosofiya obrazovaniya*. Moskva: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 1998.
5. Zaharova I.G. *Informacionnye tehnologii v obrazovanii*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2003.
6. Golovanova N.F. *Obschaya pedagogika*. Sankt-Peterburg: Tezarius, 2005.
7. Kogalovskij M.R. *Glossarij po informacionnomu obschestvu*. Moskva: Institut razvitiya informacionnogo obschestva, 2009.
8. Kodzhaspirova G.M. *Pedagogicheskij slovar'*. Moskva: Akademiya, 2001.
9. Korotaeva E.V. *Psihologicheskie osnovy pedagogicheskogo vzaimodejstviya*. Moskva: Profit Stajl, 2007.
10. Lutoshkin L.N. *Emocional'nye potentsialy kollektiva*. Moskva: Pedagogika, 1998.
11. Makarenko A. S. *Pedagogicheskaya poema*. Moskva: Pedagogika, 1981.
12. Mashbic E.I. *Psihologo-pedagogicheskie problemy komp'yuterizacii obuchenija*. Moskva: Prosveschenie, 1998.
13. Mudrik A.V. *Obschenie v processe vospitaniya*. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2001.
14. Nemov R.S. *Psihologiya obrazovaniya*. Moskva: Prosveschenie, 1995.
15. Novikov A.M. *Rossijskoe obrazovanie v novoj' epohe. Paradoksy naslediya, vektory razvitiya*. Moskva: Egves, 2000.
16. Ogorodnikova I.T. *Pedagogika shkoly*: uchebnoe posobie. Moskva: Prosveschenie, 2014.
17. Patarakin E.D., Byhovskij Ya.S., Yastrebcova E.N. *Geokeshing, Geotagging, Flickr, Viki-Viki, Veb-blogi i Zhivoj zhurnal v obrazovanii: Novoe pokolenie uchebnyh projektov gorodskih ulic i setevyx soobschestv*. Moskva: Institut razvitiya obrazovatel'nyh tehnologii, 2005.
18. Pidakasitij P.I. *Pedagogika shkoly*: uchebnoe posobie. Moskva: Pedagogicheskoe soobschestvo Rossii, 2004.
19. Patarakin E.D. *Social'nye servisy setevyx soobschestv v pomoshch' uchitelju*. Tyumen': Izdatel'stvo Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Tyumen', 2006.
20. Pleshakov V.A. Kiberontologicheskaya koncepciya razvitiya lichnosti i zhiznedejatel'nosti cheloveka XXI v. i problemy obrazovaniya. *Vestnik PSTGU*. Seriya 4: Pedagogika. Psihologiya. 2014; № 4 (35). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kiberontologicheskaya-kontsepsiya-razvitiya-lichnosti-i-zhiznedejatelnosti-cheloveka-xxi-v-i-problemy-obrazovaniya-1>

Статья поступила в редакцию 07.08.19

УДК 373.2

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00025

Iovva O.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Pridnestrovian State University (Tiraspol, Pridnestrovie), E-mail: Olea_74@mail.ru
Skitskaja L.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Pridnestrovian State University (Tiraspol, Pridnestrovie), E-mail: Skitskaja@mail.ru
Shcherbakov Yu.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Academy of Labor and Social Relations (Moscow, Russia), E-mail: drpmgopu@bk.ru

TO THE QUESTION OF APPLICATION OF SPORTS GAMES FOR THE COMPREHENSIVE PHYSICAL DEVELOPMENT OF A CHILD OF PRESCHOOL AGE.

In the article a question of wide use of various sports games for all-round physical development of children of the senior preschool age is considered. The authors pay special attention to the requirements of the State educational standard of preschool education of the Pridnestrovian Moldavian Republic in the field of education – physical development. The analytical data of the diagnostic examination of children of senior preschool age in identifying their level of development of physical qualities like speed and agility in the organizations of preschool education in Pridnestrovie. The authors of the article present the experience of using by teachers of preschool education organizations of the Pridnestrovian Moldavian Republic of various sports games contributing to the development of dexterity and speed in older preschoolers and as a consequence affecting the overall physical development of the child.

Key words: physical development, speed, agility, State educational standard, teachers, preschool children.

O.A. Иовва, канд. пед. наук, доц., Приднестровский государственный университет, г. Тирасполь, E-mail: Olea_74@mail.ru
Л.В. Скитская, канд. пед. наук, доц., Приднестровский государственный университет, г. Тирасполь, E-mail: Skitskaja@mail.ru
Ю.И. Щербаков, д-р пед. наук, проф., ОУП ВО «Академия труда и социальных отношений», г. Москва, E-mail: drpmgopu@bk.ru

СПОРТИВНЫЕ ИГРЫ КАК СТИМУЛ ВСЕСТОРОННЕГО ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В данной статье рассматривается вопрос широкого применения различных спортивных игр для всестороннего физического развития детей старшего дошкольного возраста. Основное внимание в статье авторы уделяют требованиям государственного образовательного стандарта дошкольного образования Приднестровской Молдавской Республики в части образовательной области – физического развития. Приведены аналитические данные диагностического

исследования детей старшего дошкольного возраста при выявлении у них уровня сформированности таких физических качеств, как быстрота и ловкость в организациях дошкольного образования Приднестровья. Авторами статьи представлен опыт использования педагогами организаций дошкольного образования Приднестровской Молдавской Республики различных спортивных игр, способствующих развитию ловкости и быстроты у старших дошкольников и, как следствие, влияющих на всестороннее физическое развитие ребёнка.

Ключевые слова: физическое развитие, быстрота, ловкость, Государственный образовательный стандарт, педагоги, дети дошкольного возраста.

Приднестровская Молдавская Республика – это социально-ориентированное государство с рыночной экономикой, одной из главных задач которого является улучшение качества жизни населения, сохранение и укрепление его здоровья. Особое внимание уделяется подрастающему поколению.

Согласно Закону Приднестровской Молдавской Республики от 27 июня 2003 года № 294-3-III «Об образовании» в текущей редакции, дошкольное образование является ступенью общего образования вместе с начальным общим, основным общим и средним общим образованием.

В дошкольном возрасте «формируются ценностные установки изменение личности ребенка, база его идентичности, отношения к миру, обществу, семье и самому себе. В этой связи задача дошкольного образования – поддержка уникальности каждого ребёнка, его способностей как исходной точки включения и последующего усвоения разными формами традиций предыдущих поколений в быстро изменяющемся обществе, способствование совершенствованию разнообразных форм активности ребенка, передача социальных норм и ценностей, содействующая положительной социализации в поликультурном многонациональном социуме» [1, с. 1].

Цель знакомства дошкольников с жизнью в современном общественном пространстве призывает к обновлению не только содержания дошкольного образования, но и способов сотрудничества между дошкольниками и взрослыми, развитию главного доверия ребенка к миру, комфортного и безопасного образа жизни.

Потребность в таком обновлении инициирована целым рядом непредвзятых факторов формирования Приднестровского государства в современном мире и связанных с этим новых требований к образованию, изменениям условий жизни и взросления дошкольников, обобщаемых в понятии «новая социокультурная ситуация развития детства», а также новыми результатами многочисленных разработок в различных областях науки.

«Переосмысление роли и задач образования в период раннего и дошкольного детства, происходящее во всем мире, связано с выявлением образовательного потенциала детей раннего и дошкольного возраста, факторов, влияющих на развитие детей, краткосрочных и долгосрочных эффектов условий жизни и образовательных стратегий на ранних этапах развития, их влияния на биографию отдельного человека, значения для стабильного развития общества и экономики в целом» [1, с. 1].

Все это «требует разработки инновационных программ раннего и дошкольного образования, соответствующих современному уровню развития педагогической науки и практики, учитывающей и интегрирующей лучшие образцы отечественного и зарубежного опыта» [1, с. 1].

«Современные образовательные программы и современный педагогический процесс должны быть направлены на поддержку разнообразия детства, что предполагает вариативность содержания и организации дошкольного образования. Вариативность содержания дошкольного образования может быть достигнута только через сохранение широкого разнообразия образовательных программ, уже существующих в образовательном пространстве и разрабатываемых в настоящий момент. В условиях стремительного роста социальных, экономических, технологических и психологических перемен современные программы психолого-педагогической поддержки подрастающих поколений направлены, прежде всего, на раскрытие разнообразных форм активности, присущих самому ребенку» [1, с. 1].

Всё это стало предпосылкой к разработке и утверждению 18 июля 2017 года государственного образовательного стандарта дошкольного образования Приднестровской Молдавской Республики (далее – Стандарт), который направлен на рост социального статуса дошкольного образования, единство потенциала для каждого дошкольника в получении качественного дошкольного образования. Он обеспечивает государственное гарантирование уровня и качества дошкольного образования на базе равенства необходимых требований к условиям осуществления образовательных программ организациями дошкольного образования (далее – ОДО), их структуре и продукту их освоения. Помимо этого определена задача сохранения равенства образовательного пространства Приднестровской Молдавской Республики по отношению к уровню дошкольного образования.

Реализация указанного выше Стандарта позволяет развить личность, мотивацию и способности детей в разных видах деятельности и охватить новые структурные единицы, рекомендовавшие некоторые направления развития и образования детей (далее – образовательные области):

- а) социально-нравственное развитие;
- б) познавательное развитие;
- в) художественно-эстетическое развитие;
- г) физическое развитие.

В Приднестровье 2020 год Указом Президента Приднестровской Молдавской Республики объявлен Годом Здоровья и это не случайно, так как специа-

листы-практики, в частности и ОДО, отмечают ежегодное увеличение детей с ослабленным здоровьем, часто болеющих. Решение образовательной области – физического развития, позволяет:

«– приобрести детям опыт двигательной активности, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость, способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также правильным, не наносящим ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны),

– сформировать у детей начальные представления о некоторых видах спорта, помочь овладеть подвижными играми с правилами, познакомить с народными играми,

- развить у дошкольников саморегуляцию в двигательной сфере;
- привить ценности здорового образа жизни, в том числе овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и других)» [2, с. 10].

Одним из эффективных инструментов формирования здорового образа жизни (далее – ЗОЖ) у ребёнка в его всестороннем физическом развитии выступают спортивные игры, которые стали широко использоваться в практике работы ОДО Приднестровья. Спортивные игры содействуют развитию деятельности главных физиологических систем организма – нервной, сердечно-сосудистой, дыхательной, физического состояния детей, воспитанию морально-волевых качеств. Практика демонстрирует, что дошкольники с большим желанием занимаются физической культурой и различными видами спорта. Большой интерес у них инициируют спортивные игры (баскетбол, футбол, волейбол, настольный теннис, бадминтон, хоккей и др.).

Анализ исследований, отражающих вопросы совершенствования двигательных умений и качеств детей, показывает, что около 40% старших дошкольников демонстрируют уровень формирования двигательных способностей ниже среднего (Е.Н. Вавилова, Н.А. Ноткина, Ю.К. Чернышенко). По результатам М.А. Руновой, двигательный режим в ОДО дает возможность пополнить лишь 55 – 60% натуральной необходимости детей в движениях. Недостаточный баланс между игрой и другими видами детской деятельности, между различными видами игр (высокой и малой подвижности, индивидуальными и коллективными) отрицательно влияет как на состояние здоровья, так и на уровень формирования двигательных способностей детей.

В связи с этим актуальным становится поиск возможностей физического и духовного оздоровления детей, результативных средств формирования двигательной сферы дошкольника, формирования потребности к движению на базе жизненной необходимости быть ловким, сильным, смелым. Наиболее важными в этом отношении представляются спортивные игры. Однако по результатам практических исследований ученых замечено, «что реальный уровень овладения играми с элементами спорта не соответствует программным требованиям и возрастным возможностям детей старшего дошкольного возраста» [3, с. 35].

Анализ состояния практики по обучению дошкольников элементам спортивных игр в ОДО выявил слабую материальную базу, а также недостаточную подготовленность педагогических кадров в данном направлении. Для улучшения состояния работы в данном направлении нами организован психолого-педагогический эксперимент, целью которого явилось выявление возможностей использования комплекса спортивных игр для формирования скорости и ловкости у старших дошкольников. В процессе эксперимента на начальном этапе работы нами проанализирована педагогическая документация согласно исследуемой проблеме, в ходе которой мы выявили, что планы разработаны с учетом основных требований к организации и содержанию различных форм в ОДО, индивидуально-возрастных особенностях детей. В них выделены оздоровительные, воспитательные и образовательные направления физической культуры детей дошкольного возраста. Приоритетными выступают сбережение и укрепление здоровья детей, поддержание у них положительного настроения, развитие всех функций организма, воспитание интереса к разным видам двигательной активности, формирование основ физической культуры.

Процесс физического воспитания в ОДО протекает как на занятиях по физической культуре, так и в свободной игровой деятельности. В ОДО учитываются санитарно-гигиенические условия, соблюдается правильный режим дня, на основе личностно-ориентированного подхода педагоги обеспечивают уход за каждым ребенком; полноценное питание, ежедневное пребывание на свежем воздухе; ежедневно во все времена года организуются закалывающие мероприятия, утренняя гимнастика.

Главным в работе специалиста по физической культуре является воспитание психофизических качеств, таких как ловкость, быстрота, выносливость, сила и др., а также внимание уделяется развитию координации движений, равновесия,

умения ориентироваться в пространстве, формированию способности к самоконтролю за качеством реализуемых движений. В качестве задач учреждения выступают следующие: создание в ОДО обстановки, содействующей формированию навыков личной гигиены; осознания важности ЗОЖ, ознакомления с элементарными правилами безопасного поведения. Основной формой физической культуры являются физкультурные занятия, на которых широко используются различные игры, упражнения и игровые ситуации, раздаточный материал. Например, в процессе физической культуры, в частности на занятиях по физической культуре, применяются подвижные игры с правилами и сигналами, ориентировка в пространстве.

Таким образом, исходя из анализа соответствующей педагогической документации, можно говорить о том, что в дошкольных учреждениях организуется целенаправленная работа в данном направлении. Вместе с тем нами выявлено, что использование спортивных игр, ориентированных на формирование скоростных способностей и ловкости у дошкольников, в планах специалистов особо не отражается.

В процессе анализа развивающей среды можно выделить, что в ОДО физическое воспитание проектируется на базе диагностирования, которое используется педагогами и медицинской сестрой. Данные фиксируются в индивидуальную карту развития ребенка и используются специалистами при планировании деятельности с дошкольниками. Результаты диагностики обсуждаются на медико-педагогических совещаниях и отражаются в индивидуальных карточках здоровья каждого ребенка, оформленных в каждой группе. Анализ предметно-развивающей среды показал, что в ОДО имеются все условия для формирования двигательной активности дошкольников. Основным в дошкольном учреждении выступает комплексное обеспечение воспитательно-образовательного процесса, помогающее реализовать возможности физического развития дошкольников. Материалы и оборудование для двигательной деятельности составляют инвентарь для ходьбы, бега и равновесия; для прыжков; катания, бросания и ловли; для ползания и лазания; общеразвивающих упражнений. Использование разных физкультурных и спортивно-игровых пособий совершенствует интерес дошкольников к физической культуре, ведет к повышению интенсивности двигательной активности, что плодотворно влияет на физическое, умственное развитие и состояние здоровья ребенка. В спортивно-игровые комплекты включены традиционные пособия: канат, гимнастическая стенка, кольца, веревочная лестница и другие приспособления. Это оборудование в дошкольном учреждении располагается в спортивном зале. Педагоги делают самостоятельно физкультурно-оздоровительное оборудование: коврики для массажа стоп с наклеенными из резины, пенопласта, кожи и т.д. стельками, нашитыми на коврик пуговицами разного диаметра или разноцветные полиэтиленовые пробки от пластиковых бутылок. Применяются и оздоровительные дорожки, в качестве их выступают ребристые коврики, гимнастические палки, веревки разной толщины. В процессе создания предметно-развивающей среды в группах старшего дошкольного возраста используются предметы таких диаметров, чтобы дошкольникам было удобно с ними манипулировать; гарантируется доступность к материалам в любое время; размещается двигательная зона вблизи от света; периодически обновляются или добавляются материалы; гарантируется их абсолютная безопасность для здоровья детей; создается свободное пространство для двигательной активности.

Исходя из анализа предметно-развивающей среды, необходимо подчеркнуть, что дошкольные учреждения имеют всю необходимую материально-техническую базу для полноценного физического воспитания и развития ребенка.

Для выявления уровня сформированности скоростных способностей у детей нами применялась методика Н.С. Лескова и Н.А. Ноткиной, в которой разработаны диагностические задания для выявления уровня развития быстроты детей старшего возраста. Критериями развития быстроты послужили критерии В.М. Зацiorsкого:

«— координационная сложность двигательных действий. Сложность двигательной задачи определяется многими причинами, в частности требованиями к согласованности одновременно и последовательно выполняемых движений, то есть требованиями к координации движений;

- точность движения. Движение будет точным, если его пространственные, временные и силовые характеристики соответствуют двигательной задаче;
- время освоения. Мерой быстроты может служить и время, которое требуется ребенку для овладения необходимой точностью движения или для исправления его» [4, с. 77 – 89].

Помимо этого мы использовали методику Н.А. Ноткиной для исследования мышечной быстроты в беге на дистанцию 40 метров [5, с. 8 – 9], а также методику В.Н. Шебеко для изучения возрастно-половых показателей физической подготовленности детей [6, с. 8 – 9]. В эксперименте участвовали дети старшего дошкольного возраста из 12 ОДО Приднестровья.

Проанализировав полученные результаты по методике Н.С. Лескова и Н.А. Ноткиной, мы пришли к выводу, что высокий уровень сформированности такого качества, как быстрота всего у 20% детей, то есть их двигательные действия координационные, выполняемые движения согласованы одновременно и последовательно. Движения точные и соответствуют двигательной задаче; возрастно-половым показателям физической подготовленности детей. У 30% испытуемых средний уровень развития быстроты, так как их двигательные действия слабо координационные, выполняемые движения частично согласованы одно-

временно и последовательно. Движения хаотичны и не соответствуют двигательной задаче; выполняемое движение частично соответствует возрастному-половому показателям физической подготовленности детей. Тревожным является тот факт, что у 50% дошкольников, принявших участие в экспериментальном обследовании, выявлен низкий уровень развития быстроты, то есть их двигательные действия не координационные, выполняемые движения не согласованы. Движения неточные и не соответствуют двигательной задаче, возрастно-половым показателям физической подготовленности детей.

Таким образом, анализ диагностических исследований показывает, что дети в основном имеют низкий уровень сформированности скоростных способностей.

С целью развития скоростных способностей старших дошкольников нами был спроектирован перспективный план использования комплекса различных спортивных игр. Комплекс спортивных игр был разработан так, что в течение каждого месяца решалась задача развития скоростных способностей дошкольников. Этот комплекс основывался на принципе систематичности выбора спортивных игр, в который входит корреляция знаний, умений и навыков дошкольников, регулярность, планомерность, непрерывность в процессе спортивно-игровой деятельности. На протяжении каждого месяца разучивались 3 новые спортивные игры. Согласно требованиям каждая новая игра повторялась 4 – 5 раз в зависимости от ее сложности, что позволило дошкольникам хорошо запомнить правила игры, а также сохранить интерес к ней. Чтобы поддерживать у дошкольников интерес к спортивным играм, мы использовали усложненный вариант игры. Помощь в организации эксперимента нам предоставляли педагоги групп. Мы ознакомили их с системой проектирования игровых мероприятий, которая была утверждена, принята ими и применена в учебно-воспитательной деятельности.

В течение всего экспериментального исследования в группе формировались условия для игровых действий. Дошкольникам были обеспечены широкие возможности для активного использования знаний имеющихся у них способностей: прыгать и лазить с разных позиций, а не только на занятиях; играть с мячом, бросать различные предметы. В группе и на участках ОДО предлагались пособия, иницирующие различные движения дошкольников: мячи, скакалки, обручи, гимнастические скамейки, лесенки, мишени и др. Кроме вышеназванных пособий и предметов для организации спортивных игр применялось достаточное количество различных мелких пособий и игрушек, которые можно применять как в помещении, так и на участке. Все они давали возможность разнообразить игры дошкольников, изменять условия реализации двигательных заданий в спортивных играх. Педагогами стимулировались самостоятельные попытки усвоения движениями, составления новых вариантов игр с пособием. Они с увлечением включались в игровую деятельность дошкольников, постоянно наблюдали за их игрой, по надобности руководили ей, непосредственно принимали участие в играх, а также следили за выполнением детьми правил игры. Обязательно учитывалось физическое состояние каждого ребенка в группе, поэтому нами использовались разнообразные приемы поддержания интереса к игре у детей, например, игровые сюрпризные моменты при сборе на игру, конкретное логическое объяснение правил игры, распределение ролей, похвала удачного исполнения, подсказывание лучшего способа действия, пояснения, указания, личный пример, корректное варьирование и усложнение игр. Наше активное участие в данном виде деятельности доставляло участникам эксперимента большую радость, формировало хорошую благоприятную атмосферу, содействовало включению в игру всех респондентов, активизировало их действия.

Педагоги выразили большой интерес к проблеме развития у своих подчиненных скоростных способностей, где обязательным условием успешного руководства их деятельностью стал индивидуальный подход к каждому ребенку во время игр: обновлялись упражнения или условия их реализации, чередовались нагрузки и отдых в играх. Спортивные игры неоднократно повторялись и закреплялись в каждодневных динамических паузах, организуемых нами на прогулке, в самостоятельной работе; создавались условия, иницирующие активность дошкольников применять игры в самостоятельной двигательной деятельности.

С целью развития скоростных способностей мы наблюдали за разновидностью двигательной активности, не давали заниматься только одним и тем же видом деятельности, хвалили стремление дошкольников усваивать новые движения. В процессе проведения игр внимательно следили за физической нагрузкой, направляли ее в зависимости от состояния детей, их предварительной деятельности, погодных условий.

При формировании скоростных способностей через спортивную игру мы воспитывали у дошкольников навык действовать сообща, слушать педагога, начинать и заканчивать действия согласно указаниям. При организации спортивных игр старались брать во внимание индивидуальные особенности каждого ребенка и ставить четкие по отношению к нему задачи.

В процессе эксперимента мы старались избежать возможных конфликтных ситуаций, нежелательных поступков. Это содействовало воспитанию организованного поведения участников эксперимента, хороших, дружеских отношений. В процессе знакомства дошкольников с новыми спортивными играми давали им возможность действовать сообща, дружно, в процессе бега не наталкиваться друг на друга, ориентироваться в пространстве. Данные варианты игр предлагались дошкольникам только после усвоения правил овладения двигательными навыками и простыми игровыми приемами.

В процессе работы через спортивную игру мы укрепляли и совершенствовали такие движения, как бег, бросание мяча вверх и ловля его двумя руками; отбивание мяча о землю. Также мы совершенствовали движения с помощью элементов спортивной игры, такой как баскетбол, они базировались на упражнениях в прыжках, в беге. При этом мы решали следующие задачи:

- развитие навыков ведения мяча правой и левой рукой;
- формирование умений на прыжковую выносливость;
- закрепление навыков бега;
- отработка естественной постановки туловища и головы;
- совершенствование навыков мягкого приземления на полусогнутые ноги в прыжках.

С этой целью мы использовали разные игровые упражнения для более глубокого усвоения спортивной игры. Например, согласно программному содержанию на занятиях по физической культуре на этапе закрепления и совершенствования широко использовались такие движения, как бег «змейкой», смена ведущего по сигналу; продвижение вперед до обозначенного места при помощи прыжков на двух ногах; бросание мяча вверх, о землю и ловля его двумя руками; пролезание в обруч правым и левым боком. Соответственно, в содержании спортивных игр нами были введены игровые упражнения: бег «змейкой со сменой ведущего (по сигналу) в игре «Мотокросс», играющие дети двигались друг за другом, при этом необходимо было обходить препятствия (конусовидные стойки), по сигналу бегущий впереди ребенок должен уйти в конец «змейки». Если участник эксперимента после сигнала не предоставил место бегущему за ним – выходит из игры. Игровое упражнение ориентировано на развитие у дошкольников двигательных навыков, внимания, быстроты реакции и координацию движений. Эффективными для формирования силы и выносливости являются прыжки на двух ногах, поэтому они были введены в игру «Лиса и воробушек», в процессе которой один игрок (лиса) должен догнать остальных ребят (воробы), воробы, прыгая по кочкам, должны были убежать от лисы, условием было стараться прыгать на двух ногах в свои домики. Тот, кого все-таки поймали, выбывает из игры. Игру организовали в спортивном зале.

Для детей с низким уровнем сформированности скоростных способностей предлагались индивидуальные занятия на выработку наиболее сложных для них элементов: бег змейкой – индивидуально на небольшие дистанции; выбивание мяча – стоя и у стены; упражнения в парах. На протяжении первого месяца мы разрешили детям просто выполнять упражнения или проектировали игру лично для этой подгруппы дошкольников. Хорошим знаком было стремление поиграть

в понравившиеся игры. По сути, это были игры с мячом, которые привлекали мальчиков, девочки более успешно решали задание «бег змейкой». В марте перед нами была цель: отработать другие двигательные навыки: бег с ускорением, прыжки на двух ногах, бросок и ловля мяча, метание малого мяча на дальность правой и левой рукой. Для сформированности этих двигательных умений нами были использованы следующие игры: «Пятнашки» – все дошкольники находятся в различных местах площадки. Ведущий (пятнашка), получив цветную повязку, становится на середине площадки. По сигналу педагога «Лови!» пятнашка стремится догнать убегающих дошкольников. В процессе игры участники эксперимента усваивают навыки в беге с ускорением, прыжках, совершенствуют внимание, скорость, быстроту реакции на сигнал. В упражнениях «Лови мяч» и «Успей поймать» респонденты развивали бросок и ловлю мяча. Эти упражнения направлены на формирование ловкости, выносливости и быстроты реакции. «Успей поймать» – 6 дошкольников стоят в маленьком кругу, у каждого в руках мяч и камешек. Бросив мяч, необходимо было выйти из круга, положить как можно дальше от него камешек на землю и, возвратившись в круг, надо было поймать мяч, отскочивший от земли. Кто сможет положить камешек дальше всех и не уронит мяч, тот и побеждает. Помимо этого задание нами усложнялось, необходимо было бросить мяч, затем положить камешек, уйти из круга, потом вернуться, быстро поймать мяч на лету (мяч не должен упасть на землю).

Можно подчеркнуть, что в экспериментальной группе данной проблемой уделялось пристальное внимание. Педагоги, родители подчеркнули большую роль разных видов спортивных игр, индивидуальных методов и приемов в формировании скоростных способностей дошкольников. Заметили, что изменился общий эмоциональный фон в группе. Была увидена активная физическая деятельность дошкольников и педагогов – участников эксперимента.

Таким образом, можно сделать вывод, что скоростные способности можно сформировать наиболее эффективно при использовании комплекса спортивных игр, таких как футбол, баскетбол, бадминтон, настольный теннис. К финалу эксперимента можно сказать, что в результате использования спортивных игр у дошкольников повысился уровень сформированности скоростных способностей, улучшилась результативность двигательной деятельности, то есть респонденты стали не только много двигаться, но и усвоили правильную технику многих движений. Мы объясняем этот факт тем, что широкое применение спортивных игр повлияло как на уровень усвоения двигательных умений, так и содействует росту уровня формирования скоростных способностей, что, в свою очередь, способствует всестороннему физическому развитию детей.

Библиографический список

1. *Примерная основная образовательная программа дошкольного образования*. Available at: <https://psihdocs.ru/doshkolnogo.html>
2. *Государственный образовательный стандарт дошкольного образования Приднестровской Молдавской Республики*. Available at: <https://schoolpmr.3dn.ru>
3. Рунцова М.А. *Движение день за днем. Двигательная активность – источник здоровья детей: пособие для педагогов дошкольных учреждений*. Москва: Издательство «Линка – Пресс», 2007.
4. Зациорский В.М. *Физические качества спортсмена*. Москва: Издательство «Физкультура и спорт», 1966.
5. Ноткина Н.А., Казьмина Л.И., Бойнович Н.Н. *Оценка физического и нервно-психического развития детей раннего и дошкольного возраста*. Санкт-Петербург: «Детство-пресс», 2003.
6. Шебеко В.Н. *Физическое воспитание дошкольников: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений*. Москва: Издательский центр «Академия», 1998.

References

1. *Primer'naya osnovnaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya*. Available at: <https://psihdocs.ru/doshkolnogo.html>
2. *Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya Pridnestrovskoj Moldavskoj Respubliki*. Available at: <https://schoolpmr.3dn.ru>
3. Runova M.A. *Dvizhenie den' za dnem. Dvigatel'naya aktivnost' – istochnik zdorov'ya detej: posobie dlya pedagogov doshkol'nyh uchrezhdenij*. Moskva: Izdatel'stvo «Linka – Press», 2007.
4. Zaciorskij V.M. *Fizicheskie kachestva sportsmena*. Moskva: Izdatel'stvo «Fizkul'tura i sport», 1966.
5. Notkina N.A., Kaz'mina L.I., Bojnovich N.N. *Ocenka fizicheskogo i nervno-psicheskogo razvitiya detej rannego i doshkol'nogo vozrasta*. Sankt-Peterburg: «Detstvo-press», 2003.
6. Shebeko V.N. *Fizicheskoe vospitanie doshkol'nikov: uchebnoe posobie dlya studentov srednih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 1998.

Статья поступила в редакцию 08.08.19

УДК 371

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00026

Agaragimova V.K., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru
Zaipullaeva M.A., MA student, Faculty of Social Pedagogy and Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),
 E-mail: beror63@mail.ru

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF DEVIANT TEENAGER'S PERSONALITY DEVELOPMENT. The article raises an urgent problem of participation of a psychologist in an educational institution in improving the personality of a problem teenager, developing his ability to control himself, his feelings, emotions, will, and thereby equip him with the ability to manage his relationships with other people, behavior, activities. The authors state that applying a creative approach to a phased methodology is a real task and should be one of the main tasks of a modern psychological service. The use of art-therapeutic techniques allows to put the child in the status of harmony with himself, with the surrounding society; enriches feelings and experiences; socializes and introduces into the life of society. It should be borne in mind that art therapy is an effective way to implement a personality-oriented approach in practice of working with deviant children.

Key words: adaptability, individual approach, communication skills, emotional well-being.

V.K. Agaragimova, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет (ДГПУ), г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

M.A. Zaipullaeva, магистрант, Дагестанский государственный педагогический университет (ДГПУ), г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕВИАНТНОГО ПОДРОСТКА

В статье поднимается актуальная проблема участия психолога образовательного учреждения в совершенствовании личности проблемного подростка, развития у него способности владеть собой, своими чувствами, эмоциями, волей и тем самым вооружить его способностью управлять своими взаимоотношениями с другими людьми, поведением, деятельностью. Авторы утверждают, что применение творческого подхода к поэтапной методике – задача реальная и должна стать одной из основных задач современной психологической службы. Использование арт-терапевтических методик позволяет поставить ребенка в статус гармонии с самим собой, окружающим социумом; обогащает чувствами и переживаниями; социализирует и вводит в жизнь общества. При этом нужно учитывать, что арт-терапия является эффективным способом осуществления личностно-ориентированного подхода на практике работы с девиантными детьми.

Ключевые слова: адаптированность, индивидуальный подход, коммуникативные навыки, поэтапная комплексная внеучебная деятельность, эмоциональное благополучие.

Основываясь на выводах современных исследователей (В.С. Мухина, Р.В. Овчарова, Д.И. Фельдштейн и др.), можно утверждать, что проблема профилактики и предупреждения отклоняющегося поведения является актуальной на протяжении достаточного периода времени. Зону повышенного риска, по мнению Разживиной Н.А., составляют подростки, которых автор в зависимости от этапа развития личности и отклонения в поведении детерминирует совокупностью индивидуальных особенностей и специфическими возрастными проблемами: адаптация к средней школе (младшие подростки), потребность в самоутверждении среди сверстников (средние подростки), профессиональное самоопределение (старшие подростки). Поэтому целостное представление о проблемных зонах каждого этапа подросткового развития позволит определить программу действий, направленных на предупреждение и устранение факторов риска и укрепления диспозиционных механизмов регуляции социально-одобряемого поведения подростков [1 – 7]. Психологическое сопровождение личности рассматривается как система работы психолога, педагогов, родителей и социальных служб.

В соотвествии с основными направлениями экспериментального исследования нами были проанализированы содержание и методы работы психолого-педагогической службы многопрофильного лицея № 9 г. Махачкалы Республики Дагестан с позиций профилактики девиантного поведения учащихся, что позволило разработать поэтапную методику работы по поддержке обозначенного процесса. Выборку исследования составили учащиеся от девяти до шестнадцати лет, сгруппированные по семь человек. Для всех детей, отобранных для участия в программе, характерны проявления девиации, социальной дезадаптации: поверхностные и неустойчивые интересы; иждивенческая позиция, зависимость от нее; нарушение социальных контактов, проблемные взаимоотношения с окружающим социумом; тревожность; эмоциональная возбудимость; неадекватная самооценка.

Прежде чем перейти непосредственно к последовательному описанию этапов работы, необходимо особо остановиться на условиях для проведения занятий. В лицее № 9 имеется специальный кабинет психологической службы, отвечающий требованиям для создания спокойной эмоциональной обстановки, располагающей к отдыху, успокоению. Для влияния на психическое состояние предусмотрено цветное воздействие рассеянного света цветных лампочек, при этом создается плавный переход из одного цвета в другой и регуляция интенсивности освещения. В начале занятия кабинет подсвечивается голубым или зеленоватым цветом, что подкрепляет эмоции спокойствия и уверенности. При переходе к основной части занятия активизацию усиливают оранжевый и красный цвета. Необходимый цветовой фон особенно активно используется во второй части занятий при создании определенных эмоциональных переживаний. При перестройке психического состояния учащихся учитывалось и воздействие природы на психику, с этой целью был предусмотрен показ цветных слайдов, оформление стендов.

В дополнение к этому в соответствии с положениями арт-терапии использовалось и музыкальное воздействие функциональных мелодий и «звуков природы» (звук волн, журчание ручья, шелест листьев на деревьях, пение птиц и др.). Использование арт-терапевтических методик позволяет поставить ребенка в статус гармонии с самим собой, окружающим социумом; обогащает чувствами и переживаниями; социализирует и вводит в жизнь общества. При этом нужно учитывать, что арт-терапия является эффективным способом осуществления личностно-ориентированного подхода на практике работы с девиантными детьми.

Занятия проводились два раза в неделю в конце учебного дня на фоне возникающего утомления и связанного с ним понижения жизненного тонуса.

На первом этапе учащиеся проходят психологическое тестирование на предмет индивидуальной оценки исходного соматического и психологического статуса. Это позволяет в самом начале учебного года выделить совместно с медицинской службой лицейской группы риска в ученической среде и незамедлительно включить их в систему мероприятий по поддержанию психического и соматического здоровья. В дальнейшем на специальных занятиях осуществляется комплексное индивидуально-психологическое обследование уровня развития интеллектуальных навыков, особенностей личности каждого учащегося, что позволяет в дальнейшем проводить психологические консультации и разрабатывать рекомендации. Материалы диагностики позволяют в случае возникновения проблемных ситуаций в процессе обучения или обращения учащихся за психологической помощью оперативно извлекать необходимые данные для формирования адекватных методов диагностики и коррекции негативных нервно-психических состояний.

Консультации и профилактические вмешательства психологов по коррекции состояний осуществляются с гарантией соблюдения полной конфиденциальности. Как показывает практика, психологическая служба позволяет решать не только текущие задачи психологической поддержки, но и получать полезную информацию по прогнозу и профилактике психического здоровья учащихся [1 – 4]. Например, если у учащихся пятых классов уровень общей учебной подготовки определяет их адаптированность к условиям средней школы, то у средних подростков – это личностное самоутверждение среди ровесников и возможная ломка сложившихся стереотипов личностных самооценок.

Вторая часть программы – многопрофильный личностный опросник СМОЛ – анализируется психологами для выявления возможных психопатологических или невротических черт личности отдельных учащихся в интересах профилактики и верификации психологических задач коррекции или психического состояния на занятиях и индивидуальных консультациях.

На втором этапе учащиеся на протяжении двенадцати часов практических занятий в первые шесть недель обучения проходят исследования по комплексной программе психодиагностических методик оценки уровня развития отдельных психических функций, навыков, потенциальных интеллектуальных способностей.

Используемая нами «батарея» тестов является продуктом многолетних поисков адекватных методов оценки: методика диагностики уровня самооценки Дембо-Рубинштейна; тест школьной тревожности Филлипса; личностный опросник Айзенка, проективная методика «Несуществующее животное»; Проективная методика «Дом. Дерево. Человек». Результаты работы по каждой методике заносятся в специальные бланки комплексной оценки, что позволяет осуществлять консультации с проведением сравнительного анализа их индивидуальных показателей. Как показала практика, подобные консультации с опорой на объективные оценки позволяют достигать эффективного референтного воздействия на установки учащихся и их отношение к необходимости совершенствования личностных качеств с учетом индивидуальных показателей. Также определенное место в коррекционной деятельности занимает воспитывающий коллектив учащихся, что делает учебное и внеучебное время более целенаправленным, и логика деятельности связана с расширением деятельности ученического самоуправления, в связи с этим нами было выделено несколько этапов. На первом этапе целевой ориентации перед социальным педагогом, психологом, классным руководителем стояла задача сформировать у учащихся девиантного поведения сопричастность к делам коллектива, повышать знания о своих правах и обязанностях. Следующий период можно назвать мобилизационным, в котором особенно важно привлекать к разнообразному участию во внеучебной деятельности максимальное количество учащихся, предоставляя им возможность самостоятельно принимать управленческие решения, помогая советом и консультациями. Результатом работы в этот период является сформированность у большинства учащихся чувства ответственности за дела своего коллектива, готовности принимать участие в большинстве проводимых мероприятий.

Рассматривая вопросы воспитания учащихся в коллективе, отечественные ученые выделяют такую характеристику взаимодействия личности и коллектива, как «включенность», под которой понимают адекватное и неадекватное участие личности в жизнедеятельности коллектива, в реализации его целей, осуществлении его деятельности [9 – 12]. При высоком уровне включенности у учащихся проявляется активность, самостоятельность, стремление внести как можно больший вклад в коллективные дела. Самый низкий уровень включенности проявляется как безотчетное следование за коллективом или как равнодушное отношение к нему вплоть до противодействия ему в достижении цели. Именно включение учащихся в жизнедеятельность коллектива успешно влияет на личность в процессе ее подготовки к социально полезной деятельности [9]. Включенность учащихся в управление делами своего коллектива гарантируется тогда, когда в процессе его развития обеспечиваются единство и взаимосвязь педагогического управления и ученического самоуправления. Ученическое самоуправление является способом организации жизнедеятельности ученического коллектива, которое предполагает активное участие всех учащихся на основе самодеятельности в принятии и ос-

полнении решений для социально-значимых целей. Педагогическое управление реализует свои функции как бы вне объекта, а ученическое самоуправление – внутри него. Главными каналами взаимосвязи педагогического управления и ученического самоуправления является делегирование учащимся управленческих полномочий и ответственности за их реализацию.

Результаты исследования по методике Дембо-Рубинштейна выявили, что после проведения арт-терапевтических занятий и усиления воспитывающего характера классных коллективов у шести воспитанников уровень самооценки значительно повысился, а уровень базовой тревожности (методика Тейлора), наоборот, понизился. Данные проективных методик «Несуществующее животное», «Дом. Дерево. Человек» показали, что у детей повысился уровень отношения к себе с восьми баллов до пятнадцати. Активность повысилась на четыре балла с начальных двенадцати баллов до шестнадцати.

Сравнивая данные до и после экспериментальной работы можно отметить, что разработанная программа деятельности способствовала корректировке самооценки, тревожности, активности и агрессивности учащихся.

Следовательно, на втором этапе деятельности социально-психологической службой лица осуществляется коррекция организации деятельности учащихся в соответствии с рекомендациями психологов, социальных педагогов.

Третий этап деятельности психологической службы заключается в использовании полученной информации для проведения консультации для учителей, родителей при возникновении проблемных ситуаций в процессе обучения тех или иных учащихся, нуждающихся в посреднических услугах психолога. Помимо этого, при обращении учащихся по поводу возникновения у них каких-либо

психологических проблем опора на объективную информацию комплексного обследования существенно облегчает выбор той или иной стратегии психотерапевтической помощи.

Все консультации проводятся строго конфиденциально, и только в случае необходимости администрации предоставляется позитивная информация в целях защиты учащихся в конфликтной ситуации.

Особым родом деятельности психолого-педагогической службы в рассматриваемом ракурсе проблемы является консультативная и тренинговая деятельность с учителями, родителями. Для этих целей в кабинете психолога существует набор различных психодиагностических компьютерных и бланковых методик самооценки с доступными для неспециалистов вариантами описания полученных результатов. Разумеется, при необходимости может проводиться совместный анализ ситуации или обсуждение возникающих негативных явлений в психическом состоянии обратившихся.

Таким образом, до участия в экспериментальной программе для учащихся были характерны стремление к независимому поведению негативного характера, нарушение межличностного общения, эгоизм, конфликтность, напряженность и др.

В конце цикла занятий по разработанной программе с использованием элементов арт-терапии у учащихся экспериментальной группы отмечались такие изменения, как стремление к продуктивной социально-полезной деятельности; расширение сферы своих контактов и стремление участвовать в жизни школьного коллектива; стремление понять себя; объективное отношение к себе и своим поступкам.

Библиографический список

1. Абрамова Г.С. *Практическая психология*. Москва: Академия, 1997.
2. Агаргимова В.К., Джаватова А.А. Применение сказкотерапии в процессе адаптации детей-сирот к условиям школы-интерната. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 6 (73): 137 – 138.
3. Анн Л.Ф. *Психологический тренинг с подростками*. Санкт-Петербург: Питер, 2005.
4. Берулава Г.А. *Методические основы практической психологии*. Москва: МПСИ, 2004.
5. Мухина В.С. Развитие личности подростка в условиях социально-психологических инициаций во временных объединениях. *Развитие личности*. 2001; № 2: 27 – 31.
6. Овчарова Р.В. *Практическая психология образования*. Москва: Академия, 2008.
7. Разживина Н.А. *Особенности личностных диспозиций подростков, склонных к девиантному поведению, в условиях общеобразовательной школы*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Ставрополь, 2013.
8. Рогов Е.И. *Психология общения*. Москва: Владос, 2002.
9. Фельдштейн Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте. *Вопросы психологии*. 1988; № 6: 31 – 41.
10. Умариева С.З., Рагимханова Л.К., Агаргимова В.К. Понимание учащихся студентами-практикантами как педагогическая проблема. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76).
11. Шевченко М.Ф. *Тренинг «Профорентация для старшеклассников»*. Москва: Речь, 2007.
12. Шипунова Т.В. *Технология социальной работы. Социальная работа с лицами девиантного поведения*. Москва: Академия, 2011.

References

1. Abramova G.S. *Prakticheskaya psihologiya*. Moskva: Akademiya, 1997.
2. Agaragimova V.K., Dzhavatova A.A. Primenenie skazkotterapii v processe adaptacii detej-sirot k usloviyam shkoly-internata. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 6 (73): 137 – 138.
3. Ann L.F. *Psihologicheskij trening s podrostkami*. Sankt-Peterburg: Piter, 2005.
4. Berulava G.A. *Metodicheskie osnovy prakticheskaj psihologii*. Moskva: MPSI, 2004.
5. Muhina V.S. Razvitiye lichnosti podrostka v usloviyah social'no-psihologicheskikh iniciacij vo vremennyh ob'edineniyah. *Razvitiye lichnosti*. 2001; № 2: 27 – 31.
6. Ovcharova R.V. *Prakticheskaya psihologiya obrazovaniya*. Moskva: Akademiya, 2008.
7. Razzhivina N.A. *Osobennosti lichnostnyh dispozicij podrostkov, sklonnyh k deviantnomu povedeniyu, v usloviyah obscheobrazovatel'noj shkoly*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Stavropol', 2013.
8. Rogov E.I. *Psihologiya obscheniya*. Moskva: Vlados, 2002.
9. Fel'dshtejn D.I. Psihologicheskie osobennosti razvitiya lichnosti v podrostkovom vozraste. *Voprosy psihologii*. 1988; № 6: 31 – 41.
10. Umarieva S.Z., Ragimhanova L.K., Agaragimova V.K. Poniwanie uchaschihsya studentami-praktikantami kak pedagogicheskaya problema. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76).
11. Shevchenko M.F. *Trening «Proforientaciya dlya starsheklassnikov»*. Moskva: Rech', 2007.
12. Shipunova T.V. *Tehnologiya social'noj raboty. Social'naya rabota s licami deviantnogo povedeniya*. Moskva: Akademiya, 2011.

Статья поступила в редакцию 10.08.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00027

Aldakimova O.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social, Special Pedagogy and Psychology, Armavir State Pedagogical University (Armavir Russia), E-mail: Aldakimova.olga@mail.ru

ON MODELING A METHODOLOGICAL SYSTEM FOR PREPARING UNIVERSITY TEACHERS FOR SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS. The article is dedicated to an urgent scientific problem – scientific justification of the structure of a methodological system of training university teachers for socio-cultural adaptation of foreign students in the context of the active development of international inter-university cooperation. An analysis of the research and the author's own pedagogical experience allows to conclude that in most universities there are implemented separate training programs for teachers on organizing work with foreign students, which most often do not have a scientific and theoretical basis. The aim of the presented study is to model the methodological system of preparing university teachers for the socio-cultural adaptation of foreign students. The article presents an analysis of the key concepts of a model, modeling, system, methodological system. This allows the author to formulate her own definition of the methodological system. The author identifies and characterizes the theoretical and methodological, value-oriented, content-structural, technological, analytical and reflexive components of the simulated methodological system. In conclusion, the expected results from the practical implementation of the methodological system of preparing university teachers for the socio-cultural adaptation of foreign students are formulated.

Key words: sociocultural adaptation, foreign students, model, modeling, methodical system, module, intercultural interaction.

O.V. Алдакимова, канд. пед. наук, доц., Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: Aldakimova.olga@mail.ru

О МОДЕЛИРОВАНИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА К СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена актуальной научной проблеме – научному обоснованию структуры методической системы подготовки преподавателей вуза к социокультурной адаптации иностранных студентов в условиях активного развития международного межвузовского сотрудничества. Анализ выполненных исследований и собственный педагогический опыт автора позволили заключить, что в большинстве вузов реализуются отдельные обучающие программы для преподавателей по организации работы с иностранными студентами, которые чаще всего не имеют научно-теоретического обоснования. Целью представленного исследования является моделирование методической системы подготовки преподавателей вуза к социокультурной адаптации иностранных студентов. В статье представлен анализ ключевых понятий модели, моделирования, системы, методической системы. Это позволило автору сформулировать собственное определение методической системы. Автор выделяет и характеризует теоретико-методологический, ценностно-целевой, содержательно-структурный, технологически-деятельностный, аналитико-рефлексивный компоненты моделируемой методической системы. В заключение сформулированы ожидаемые результаты от практического внедрения методической системы подготовки преподавателей вуза к социокультурной адаптации иностранных студентов.

Ключевые слова: социокультурная адаптация, иностранные студенты, модель, моделирование, методическая система, модуль, межкультурное взаимодействие.

Активное развитие международного сотрудничества российских вузов определяет рост академической мобильности и увеличение количества иностранных студентов. Попадая в инокультурную среду, студенты из зарубежных стран оказываются в сложной ситуации активного взаимодействия с новыми культурными, социальными, религиозными, коммуникативными нормами.

Комплексный процесс интеграции личностной, социальной и культурной сфер иностранных студентов, понимаемый как социокультурная адаптация, достаточно глубоко и всесторонне исследован в современной науке. Анализ выполненных исследований позволяет заключить, что социокультурная адаптация включает в себя активный интерес к знакомству с новой культурой, высокий уровень толерантности к другим этнокультурным группам, высокий уровень развития навыков межкультурной коммуникации в новых условиях жизнедеятельности, положительные эмоциональные переживания, связанные с проживанием в новой среде [1], [2].

Ведущая роль в успешной социокультурной адаптации иностранных студентов в российских вузах принадлежит профессорско-преподавательскому составу, учебно-вспомогательному персоналу и руководителям специализированных структурных подразделений по работе со студентами из зарубежных стран.

Большинство российских вузов разрабатывают и реализуют комплексные программы социально-педагогической и психологической поддержки иностранных студентов на этапе социокультурной адаптации [3 – 5]. Практически в каждой из таких программ предусмотрены тренинги, семинары, мастер-классы для сотрудников вуза. Анализ подобных программ, собственный эмпирический опыт и наблюдения позволяют заключить, что такая работа в вузах не всегда носит системный характер, не имеет, чаще всего, глубокого научно-теоретического обоснования и научно-методического обеспечения.

Целью нашего исследования является моделирование методической системы подготовки преподавателей вуза к социокультурной адаптации иностранных студентов на основе интеграции результатов новейших научных исследований и лучших образовательных практик.

В качестве рабочего мы используем понимание модели как мысленно представленной системы, способной замещать изучаемый объект и получать о нем новую информацию [6]. Особая значимость моделирования состоит в возможности изучения процесса или явления до их практической реализации. В своих исследованиях М.В. Ядровская убедительно доказала возможность использования моделей как эффективного исследовательского приема целостного представления педагогического объекта в целях его изучения или как средства построения процесса его функционирования на основе результатов модельного анализа [7].

Моделирование методической системы предполагает, прежде всего, определение понятия «система». В рамках нашего исследования мы разделяем позицию Ф.П. Тарасенко, который под системой понимает множество взаимосвязанных элементов, обособленных от среды и взаимодействующих с ней как целое и к основным свойствам системы относит целостность и открытость. Такое понимание системы позволяет выявить ее структуру и взаимосвязи системы с окружающей средой [8].

Конкретизация положений системного подхода к выявлению особенностей, состава и структуры методической системы предполагает анализ потенциала методического подхода в современной педагогической науке как способа нормирования педагогической деятельности. Исходя из этого, И.А. Колесникова и Е.В. Титова понимают под методической системой «...устойчивое сочетание логически взаимосвязанных результативных способов осуществления педагогической деятельности, подчиненных определенной стратегии и реализуемых в соответствующей тактике педагогического взаимодействия» [9, с. 150].

В рамках нашего исследования под методической системой подготовки преподавателей вуза к социокультурной адаптации иностранных студентов мы будем понимать целостную совокупность взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих непрерывность овладения педагогами профессиональными компетенциями поддержки иностранных студентов на этапе адаптации к образовательным и социокультурным условиям обучения в российском вузе.

Опираясь на вышеизложенные теоретические положения, в структуре методической системы подготовки преподавателей вуза к социокультурной адаптации иностранных студентов можно выделить следующие компоненты: теоретико-методологический, ценностно-целевой, содержательно-структурный, технологически-деятельностный, аналитико-рефлексивный.

Теоретико-методологический компонент методической системы подготовки преподавателей вуза к социокультурной адаптации иностранных студентов выступает как концептуальная основа такой системы и обеспечивает интеграцию ведущих методологических подходов (компетентностного, аксиологического, андрагогического) при проектировании и практической апробации системы психолого-педагогических и организационно-управленческих мер по развитию профессионально-личностных компетенций преподавателей вуза в области межкультурного взаимодействия с иностранными студентами.

Теоретико-методологический компонент методической системы подготовки преподавателей вуза к социокультурной адаптации иностранных студентов обеспечивает целостность, непрерывность, системность и систематичность подготовки педагогов к педагогической поддержке иностранных студентов при вхождении в новое социокультурное и образовательное пространство.

Ценностно-целевой компонент методической системы подготовки преподавателей вуза к социокультурной адаптации иностранных студентов предполагает развитие мотивации преподавателей к межкультурной коммуникации со студентами из зарубежных стран на основе принимаемых и разделяемых ценностей открытости, толерантности, уважения к другим культурам и стремления включить студентов в новую культуру при сохранении их этнокультурной идентичности. Ценностно-целевой компонент методической системы подготовки преподавателей вуза к социокультурной адаптации иностранных студентов позволяет преподавателям и учебно-вспомогательному персоналу осознать социокультурную адаптацию как механизм развития личности студентов из зарубежных стран в соответствии с нормами и ценностями нового социума, глубокого понимания системы ценностных ориентаций и стереотипов поведения, позитивного отношения к новой культуре. В то же время преподаватели вуза расширяют собственные представления о культуре, ценностях и традициях зарубежных стран, признавая их уникальность и самобытность.

Содержательно-структурный компонент методической системы подготовки преподавателей вуза к социокультурной адаптации иностранных студентов предполагает структурирование содержания такой подготовки на основе принципов проблемно-модульного подхода.

В контексте нашего исследования под модулем понимается целостный фрагмент изучаемого содержания, проектируемый и реализуемый с целью овладения преподавателями вуза методами решения значимых образовательных проблем, возникающих на этапе социокультурной адаптации иностранных студентов.

Проблемно-модульный подход обеспечивает:

- системность содержания, его соответствие современным дидактическим принципам;
- установление структурно-логических связей между отдельными элементами изучаемого опыта;
- гибкость, динамичность процесса овладения новым опытом;
- организацию практико-ориентированной подготовки преподавателей вуза к социокультурной адаптации иностранных студентов.

Исходя из междисциплинарного статуса понятия социокультурной адаптации, следует включить в моделируемую методическую систему подготовки преподавателей вуза к социокультурной адаптации иностранных студентов инвариантные и вариативные проблемные модули.

В инвариантные модули предполагается включить изучение адаптационных стратегий иностранных студентов, учитывающие механизмы академической, психофизиологической, социокультурной, бытовой адаптации; культурологический модуль, раскрывающий историю и культуру зарубежных стран, из которых

приехали студенты; психолого-педагогический модуль, посвященный развитию компетенций межкультурной коммуникации преподавателей.

Вариативные модули предполагается проектировать с учетом профессиональных запросов различных категорий педагогических работников: преподавателей общепрофессиональных и специальных дисциплин, кураторов студенческих групп и руководителей студенческих объединений, административного персонала вуза, факультетов.

Для преподавателей общепрофессиональных и специальных дисциплин важно научиться проектировать предметные модули на иностранном языке, адаптировать предметное содержание к уровню владения иностранными студентами русским языком, изучить возможности дополнительного методического обеспечения основных видов учебно-познавательной деятельности иностранных студентов. В вариативный модуль для кураторов предполагается включить овладение ими технологиями психолого-педагогической поддержки иностранных студентов, снижения у них уровня культурного шока, тревожности, их активного вовлечения в общественную и культурную жизнь вуза, города, в деятельность студенческих творческих объединений, спортивных клубов.

Технологически-деятельностный компонент методической системы подготовки преподавателей вуза к социокультурной адаптации иностранных студентов предполагает организацию интерактивного взаимодействия преподавателей в процессе развития необходимых профессиональных компетенций на основе ис-

пользования имитационных игр, элементов психологического тренинга, решения ситуационных задач, моделирования проблемных ситуаций и др.

Аналитико-рефлексивный компонент методической системы подготовки преподавателей вуза к социокультурной адаптации иностранных студентов позволяет преподавателям вуза овладеть механизмами обратной связи с целью анализа эффективности реализуемой образовательной программы, осознания способов достижения поставленных целей и понимания перспектив личностно-профессионального развития в области работы с иностранными студентами.

Разработка модели методической системы подготовки преподавателей вуза к социокультурной адаптации иностранных студентов и ее практическое внедрение позволит:

- снизить у иностранных студентов уровень адаптационного стресса;
- оказывать иностранным студентам квалифицированную психолого-педагогическую и социально-педагогическую поддержку;
- оптимизировать межкультурное взаимодействие в вузе;
- снизить социальную напряженность в молодежной среде;
- повысить у преподавателей вуза уровень развития компетенций межкультурной коммуникации;
- сформировать имидж вуза как центра развития международного образовательного и научного сотрудничества.

Библиографический список

1. Овсянникова И.Г., Терещенко Т.М. Социокультурная адаптация иностранных студентов к условиям обучения в российском вузе. *Известия ВГПУ*. 2018; № 3: 41 – 46.
2. Ваулина Т.А., Сахарова К.Н. Организационные аспекты адаптации иностранных студентов, обучающихся в российском вузе. *Вестник Томского государственного университета*. 2015; № 400: 267 – 272.
3. Мариненко О.П. Роль преподавателя вуза в оказании помощи иностранным студентам. *Высшее образование в России*. 2019; № 28: 124 – 133.
4. Максимчук Е.Д. Применение программы социально-психологического сопровождения межкультурной адаптации иностранных студентов. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2016; № 4: 171 – 175.
5. Иванова Г.П., Логвинова О.К., Ширкова Н.Н. Педагогическое обеспечение социокультурной адаптации иностранных студентов: опыт реализации. *Высшее образование в России*. 2018; № 3: 60 – 69.
6. Штофф В.А. *Моделирование и философия*. Москва: Знание, 1986.
7. Ядровская М.В. Модели в педагогике. *Вестник Томского государственного университета*. 2013; № 366: 139 – 143.
8. Тарасенко Ф.П. *Прикладной системный анализ*: учебное пособие. Москва: КНОРУС, 2010.
9. Колесникова И.А., Титова Е.В. *Педагогическая праксеология*. Москва: Издат. Центр «Академия», 2005.

References

1. Ovsyannikova I.G., Tereschenko T.M. Sociokul'turnaya adaptatsiya inostrannykh studentov k usloviyam obucheniya v rossijskom vuze. *Izvestiya VGPU*. 2018; № 3: 41 – 46.
2. Vaulina T.A., Saharova K.N. Organizatsionnye aspekty adaptatsii inostrannykh studentov, obuchayuschisya v rossijskom vuze. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; № 400: 267 – 272.
3. Marinenko O.P. Rol' prepodavatelya vuza v okazanii pomoshchi inostrannykh studentam. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2019; № 28: 124 – 133.
4. Maksimchuk E.D. Primenenie programmy social'no-psihologicheskogo soprovozhdeniya mezhkul'turnoj adaptatsii inostrannykh studentov. *Vestnik Kemerskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; № 4: 171 – 175.
5. Ivanova G.P., Logvinova O.K., Shirikova N.N. Pedagogicheskoe obespechenie sociokul'turnoj adaptatsii inostrannykh studentov: opyt realizatsii. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2018; № 3: 60 – 69.
6. Shtoff V.A. *Modelirovanie i filosofiya*. Moskva: Znanie, 1986.
7. Yadrovskaya M.V. Modeli v pedagogike. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; № 366: 139 – 143.
8. Tarasenko F.P. *Prikladnoj sistemnyj analiz*: uchebnoe posobie. Moskva: KNORUS, 2010.
9. Kolesnikova I.A., Titova E.V. *Pedagogicheskaya prakseologiya*. Moskva: Izdat. Centr «Akademiya», 2005.

Статья поступила в редакцию 10.08.19

УДК 37.016: 796.015.865

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00028

Afov A.Kh., teacher, Department of Physical Training, North-Caucasian Institute for Advanced Studies, branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Nalchik, Russia), E-mail: Alixanof@bk.ru

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

Suanov S.V., postgraduate, North-Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: ss01v@yandex.ru

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS FOR HEALTH-IMPROVING WORK AT SCHOOL BY MEANS OF EDUCATIONAL ACTIVITIES AND GTO. The authors update the need for the revival of the All-Russian sports and fitness complex "Ready for Labor and Defense" (GTO) for training students-future physical education teachers to form a conscious attitude to physical and psycho-emotional health among pupils, and to promote their health-saving behavior. Valeologo-educational work within the framework of training and delivery of the norms of the TRP complex can be carried out by updating the rich sports past of our country, as well as modern achievements in the field of sports. Specific facts from the history of sports or biographies of athletes can serve as a moral guide, as well as contribute to the formation of a sense of belonging to the outstanding achievements of athletes of our country. The potential of cultural and educational activities in the transformation of knowledge of healthy lifestyle issues into personal meanings through the implementation of the All-Russian Sports and Fitness Complex of the GTO is defined.

Key words: cultural and educational work, healthy lifestyle, bachelor – future teachers of physical culture and sports, health culture, personal competence, professional competence.

A.X. Afov, преп., Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, г. Нальчик, E-mail: Alixanof@bk.ru

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

С.В. Суанов, аспирант, ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ, E-mail: ss01v@yandex.ru

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА К ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В ШКОЛЕ СРЕДСТВАМИ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ГТО

Авторы статьи актуализируют необходимость возрождения всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) для профессиональной подготовки студентов – будущих учителей физической культуры с целью формирования у воспитанников осознанного отношения к физическому и психоэмоциональному здоровью, воспитанию у них здоровьесберегающего поведения. Валеолого-просветительскую работу в рамках подготовки и сдачи норм комплекса ГТО можно осуществлять посредством актуализации богатого спортивного прошлого нашей страны, а также современных достижений в области спорта. Конкретные факты из истории спорта или биографии спортсменов могут выступать в качестве нравственного ориентира, а также способствовать формированию чувства сопричастности к выдающимся достижениям спортсменов нашей страны. Определен потенциал культурно-просветительской деятельности в трансформации знаний вопросов здорового образа жизни в личностные смыслы через реализацию всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО.

Ключевые слова: культурно-просветительская работа, здоровый образ жизни, бакалавры – будущие учителя физической культуры и спорта, культура здоровья, личностная компетенция, профессиональная компетенция.

В соответствии с современными требованиями будущих учителей необходимо подготовить к оздоровительной деятельности средствами педагогической, проектной, исследовательской и культурно-просветительской работы. Выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен уметь использовать культурно-просветительскую деятельность для физического развития обучающихся, формирования здорового образа жизни, физического и психического оздоровления обучающихся. Практика показывает, что зачастую эти компетенции не сформированы у бакалавров к концу обучения в педагогическом вузе. В связи с этим актуально по формированию компетенций, необходимых для реализации культурно-просветительской деятельности бакалавров – будущих учителей в процессе профессиональной подготовке, не вызывает сомнений.

Физическая культура как составляющая часть общей культуры личности на сегодняшний день является одним из направлений социальной политики в Российской Федерации. Повышенное внимание к этой сфере обусловлено существующим противоречием между стремлением государства повысить качество и продолжительность жизни граждан и недостаточным участием широких слоев населения в занятиях физической культурой и спортом [1 – 10].

В обновленных ФГОС большое значение уделяется гражданскому, патристическому, духовно-нравственному и трудовому воспитанию; приобщению обучающихся к культурному наследию; физическому и психическому оздоровлению, развитию культуры здоровья. Большая ответственность за реализацию механизмов, обеспечивающих все эти процессы, ложится на систему образования. Компетентностный подход позволяет знания о здоровом образе наполнить личностным смыслом и обеспечить формирование внутренней мотивации для принятия решения для сдачи норм Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» [2]. Этот факт позволит рассматривать комплекс ГТО как одно из средств культурно-просветительской деятельности.

Отметим, что Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» – это программная и нормативная основа системы физического воспитания граждан Российской Федерации, устанавливающая государственные требования к уровню их физической подготовленности [1]. К основным нормативам относятся бег, подтягивание, рывок гири, наклон вперед из положения стоя с прямыми ногами на гимнастической скамье, прыжок в длину с разбега, прыжок в длину с места, метание спортивного снаряда, бег на лыжах. В качестве альтернативы в некоторых случаях предлагается кросс на 5 км по пересеченной местности (для бесснежных районов), плавание на 50 м, стрельба из пневматической винтовки и т.д. Успешная сдача предлагаемых видов спортивной деятельности зависит от развития у учащихся физической силы, выносливости и гибкости [4].

Для того чтобы комплекс стал не просто обязанностью, но, прежде всего, «образом жизни» людей, учителям необходимо осуществлять валеолого-просветительскую деятельность среди граждан, пропагандировать здоровый образ жизни. Пропаганда является одним из основных компонентов информационно-психологического воздействия, направленного на формирование в сознании людей необходимых установок [3].

Валеолого-просветительскую работу в рамках подготовки и сдачи норм комплекса ГТО можно осуществлять посредством актуализации богатого спортивного прошлого нашей страны, а также современных достижений в области спорта. Конкретные факты из истории спорта или биографии спортсменов могут выступать в качестве нравственного ориентира, а также способствовать формированию чувства «внутренней сопричастности к выдающимся достижениям, социально значимым событиям и психологически близким людям в процессе подготовки и сдачи норм ГТО» [5].

В качестве средств пропаганды здорового образа жизни и сдачи норм ГТО может выступать история самого комплекса ГТО, отраженная в различных печатных средствах, Интернет и кинематографе [6 – 8]. Необходимо использовать успешный опыт пропаганды комплекса ГТО, накопленный в советский период. Грамотное агитационное сопровождение должно стать частью современной спортивной культуры, ориентированной на образ физического и интеллектуально развитого, успешного человека – гражданина России. Культурное наследие – это часть материальной и духовной культуры человека, созданной прошлыми и пе-

редающаяся как нечто ценное и почитаемое. Характеризуя категорию «наследие», необходимо отдельно выделить понятие «достоинство» – это «исторические культурные и социальные-педагогические факты, предметы, описания событий и явлений, характерных только для своего времени и соответствующих этно-природно-климатическим условиям прошлого» [5]. Подготовку и сдачу нормативов ГТО можно совмещать с традиционными праздниками, отражающими традиции конкретной народности. Кроме самих нормативов комплекс ГТО включает в себя рекомендации по недельному двигательному режиму для всех возрастных групп, а также раздел оценки уровня общего физкультурного образования, позволяющей не только оценить, но и повысить уровень знаний населения о влиянии средств физической культуры на состояние здоровья, повышение умственной и физической работоспособности, а также гигиены и основных методов контроля физического состояния на занятиях.

Культурно-просветительская деятельность направлена не только на физическое, но и на психическое оздоровление всех субъектов образовательного процесса [9], на усвоение так называемых высших духовных ценностей, к которым относятся индивидуально-личностные (жизнь, честь, достоинство), семейные (дом, семья, родители), национальные (родина, язык, традиции), общечеловеческие (мир на Земле). Психическое оздоровление связано с наличием целевых установок, программ организации учебной и внеучебной деятельности, а также организационных, психолого-педагогических и медико-социальных мер и технологий, направленных на сохранение и укрепление здоровья обучающихся, позитивную динамику развития их личностных качеств [9, с. 16]. Психологическое здоровье формирует оптимистический взгляд на вещи, бодрость духа, уверенность в себе, независимость во взглядах, чувство юмора. Для него характерна индивидуальная динамическая совокупность психических свойств, которая позволяет адекватно полу, возрасту, социальному положению познавать окружающую действительность, адаптироваться к ней и выполнять свои биологические и социальные функции в соответствии с возникшими личными и общественными интересами, потребностями [9, с. 17].

Для эффективной профессиональной подготовки к культурно-просветительской деятельности необходимо не только уделять внимание физической подготовке студентов, но и знать историю комплекса ГТО. По нашему глубокому убеждению, формирование профессиональных компетенций, необходимых для культурно-просветительской деятельности студентов педагогического профиля, может осуществляться комплексно через предметы учебных дисциплин, педагогическую практику и в процессе подготовки и сдачи норм ГТО.

Например, уже на первом курсе все студенты ФГБОУ ВО «СОГУ» изучают такие дисциплины, как «Возрастная анатомия и физиология», «Здоровьесберегающие технологии», «Основы безопасности жизнедеятельности» и др. Эти предметы позволяют студентам познакомиться с возрастными анатомо-физиологическими особенностями детей младшего школьного возраста, основами гигиены, а также овладеть знаниями:

- о здоровом и безопасном образе жизни и его основополагающих принципах;
- о наиболее распространенных заболеваниях детского населения РСО-Алания;
- о профилактике болезней и коррекции привычек, наносящих ущерб здоровью,
- о защите от неблагоприятного влияния социальной среды.

По нашему глубокому убеждению, благодаря усиленной валеолого-просветительской деятельности педагогов движение ГТО может превратиться в идеологию, стать частью физкультурно-спортивной культуры. Важную роль здесь сыграл психологический «эффект повторения», направленный на то, чтобы распространяемая пропагандистская информация обладала способностью легко и быстро усваиваться, не встречая при этом каких-либо барьеров психики, и просачиваться в бессознательное человека. «Психологический механизм многократного повторения действует на основе принудительного привлечения внимания, подсознательного восприятия предлагаемой информации, сущностного сужения сознания человека в экстремальной обстановке» [6]. Применительно к спец-

и фике распространения ГТО стоит отметить, что «эффект повторения» знаний о физической культуре и спорте обеспечивался ретрансляцией практически по всем каналам коммуникации и многократностью этой ретрансляции – менялась лишь форма, содержание оставалось неизменным. Это привело к тому, что все советские семьи по утрам делали зарядку, в школах проводились спортивные «минутки», в организациях – производственная гимнастика и отмечалось повсеместное увлечение спортом [10]. Как видим, все проанализированные выше средства пропаганды представляли собой единую систему, каждый элемент которой дополнял последующий и работал на свой сегмент, поэтому пытаться выделить среди них какой-то один, особенно эффективный, не имеет никакого смысла. Только в совокупности этих средств возможна активная, развернутая пропаганда, охватывающая все слои населения.

Реализация комплекса ГТО в вузовской практике происходит в процессе реализации массового студенческого спорта. Как отмечают авторы (Садовой др.), массовый студенческий спорт и его популяризация обусловлены следующими факторами:

- необходимостью повышать эффективность воспитательной работы в вузах;
- необходимостью улучшать основные параметры здоровья студентов;
- необходимостью развивать любительский спорт в молодежной среде;
- необходимостью повышать качество жизни студентов;

Библиографический список

1. *Федеральный Государственный образовательный стандарт высшего образования 44.03.01 Педагогическое образование* (утв. Минобрнауки РФ от 4 декабря 2015 г. Приказ №1426). Available at: [www.fgosvo.ru](http://fgosvo.ru); <http://fgosvo.ru/440301>
2. *Положение о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе*. Москва, 2013.
3. Карпова Ю.Г., Кокаева И.Ю. Подготовка будущего учителя физической культуры к валеолого-просветительской деятельности в школе. *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2018; № 4; 44 – 48.
4. Тагильцева Ю.Р. Система формирования положительной мотивации и пропаганда здорового образа жизни в рамках ВФСК «Готов к труду и обороне». *Педагогическое образование в России*. 2015; № 1; 936 – 939.
5. Кокаева И.Ю. Подготовка будущего учителя к валеолого-просветительской деятельности в школе. *Современные технологии в образовании*. 2018; № 18: 94 – 98.
6. Кокаева И.Ю. Формирование здорового и безопасного образа жизни бакалавров – будущих учителей начальной школы в процессе профессиональной подготовки. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; № 5: 482 – 490.
7. Кокаева И.Ю. Современные подходы к формированию здорового образа жизни обучающихся. *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2016; № 2: 50 – 53.
8. Кокаева И.Ю. Формирование культуры здоровья и информационной безопасности студентов как активных пользователей сети Интернет. *Полтавский научный вестник*. 2018; № 1: 46 – 51.
9. Кокаева И.Ю. Двигательная активность младших школьников как средство развития физического и психоэмоционального здоровья. *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2017; № 5; 15 – 19.
10. 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.

References

1. *Federal'nyj Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie* (utv. Minobrnauki RF ot 4 dekabrya 2015 g. Prikaz №1426). Available at: [www.fgosvo.ru](http://fgosvo.ru); <http://fgosvo.ru/440301>
2. *Polozhenie o Vserossijskom fizkul'turno-sportivnom komplekse*. Moskva, 2013.
3. Karepova Yu.G., Kokaeva I.Yu. Podgotovka budushego uchitelya fizicheskoj kul'tury k valeologo-prosvetitel'skoj deyatel'nosti v shkole. *'Ekonomichekije i gumanitarnyje issledovaniya regionov*. 2018; № 4; 44 – 48.
4. Tagil'ceva Yu.R. Sistema formirovaniya polozhitel'noj motivacii i propaganda zdorovogo obraza zhizni v ramkah VFSK «Gotov k trudu i oborone». *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2015; № 1; 936 – 939.
5. Kokaeva I.Yu. Podgotovka budushego uchitelya k valeologo-prosvetitel'skoj deyatel'nosti v shkole. *Sovremennye tehnologii v obrazovanii*. 2018; № 18: 94 – 98.
6. Kokaeva I.Yu. Formirovanie zdorovogo i bezopasnogo obraza zhizni bakalavrov – buduschih uchitelej nachal'noj shkoly v processe professional'noj podgotovki. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; № 5: 482 – 490.
7. Kokaeva I.Yu. Sovremennye podhody k formirovaniyu zdorovogo obraza zhizni obuchayuschih'sya. *'Ekonomichekije i gumanitarnyje issledovaniya regionov*. 2016; № 2: 50 – 53.
8. Kokaeva I.Yu. Formirovanie kul'tury zdorov'ya i informacnoj bezopasnosti studentov kak aktivnyh pol'zovatelej seti Internet. *Pridneprovskij nauchnyj vestnik*. 2018; № 1: 46 – 51.
9. Kokaeva I.Yu. Dvigatel'naya aktivnost' mladshih shkol'nikov kak sredstvo razvitiya fizicheskoj i psiho'emocional'nogo zdorov'ya. *'Ekonomichekije i gumanitarnyje issledovaniya regionov*. 2017; № 5; 15 – 19.
10. Sadovoj V.P. Suschnost' i struktura gotovnosti k organizacii massovogo studencheskogo sporta u buduschih magistrrov sfery fizicheskoj kul'tury i sporta. *Mir nauki, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 196 – 199.

Статья поступила в редакцию 07.08.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00029

Davydova M.A., dental therapist, orthopedist, Member of Dental Association of Russia, member of Association of Digital Dentistry, member of International Dental Association, "Dentalmed Service" LLC (Moscow, Russia), E-mail: smile3-15@mail.ru

Voropaeva M.I., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, dental therapist, orthopedist, Department of Orthopedic Dentistry, People's Friendship University, Head of studies of the 4th year (Moscow, Russia), E-mail: shirokova626@mail.ru

Shirokova Yu.A., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Orthopedic Dentistry, People's Friendship University (Moscow, Russia), E-mail: Moscow shirokova626@mail.ru

Davydov D.A., dentist orthopedist, gnathologist, "Dentalmed Service" LLC (Moscow, Russia), E-mail: stomatolog2812@mail.ru

MODELING THE ACTIVITIES OF DOCTORS TO TRAIN STUDENT INTERNS AT A DENTAL CLINIC. In modern conditions, the main trend in the development of the society is the digitalization of all spheres of life, which causes changes in such a sector of Russian society as education. In connection with the relevance of the substitutability of the informatization of higher education for digitalization, the article presents certain aspects of modeling the mentoring activities of medical practitioners, which involves the use of algorithms for methods and teaching practical medicine programs that specify the professional competencies of the dentist. The authors of the article propose elements of a model of the object of study and training, as well as a set of conditions that ensure the effectiveness of the process of focusing on practice-oriented student learning in digital format.

Key words: dental clinic, modeling, medical practitioners, student training, digital format, system of focus on practice-oriented training.

М.А. Давыдова, врач-стоматолог-терапевт, ортопед, член Стоматологической Ассоциации России, член Ассоциации цифровой стоматологии, член International Dentistry Association, ООО "Денталмед Сервис", г. Москва, E-mail: smile3-15@mail.ru

М.И. Воропаева, канд. мед. наук, доц. кафедры ортопедической стоматологии РУДН, стоматолог-ортопед, г. Москва, E-mail: shirokova626@mail.ru

Ю.А. Широкова, канд. мед. наук, доц. кафедры ортопедической стоматологии РУДН, врач стоматолог-ортопед, г. Москва, E-mail: shirokova626@mail.ru

Д.А. Давыдов, врач-стоматолог-ортопед, гнатолог, ООО "Денталмед Сервис", г. Москва, E-mail: stomatolog2812@mail.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВРАЧЕЙ ПО ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ–ПРАКТИКАНТОВ В СТОМАТОЛОГИЧЕСКОЙ КЛИНИКЕ

В современных условиях основной тенденцией развития социума является цифровизация всех сфер жизнедеятельности, что обуславливает изменения в таком социальном институте российского общества, как образование. В связи с актуальностью сменяемости информатизации высшего образования на цифровизацию в данной статье представлены отдельные аспекты моделирования наставнической деятельности практикующих врачей, которое предполагает реализацию алгоритмов методик и программ преподавания практической медицины, конкретизирующей профессиональные компетенции стоматолога. Авторами статьи предложены элементы модели объекта изучения и обучения, а также комплекс условий, обеспечивающих эффективность процесса нацеленности на практико-ориентированное обучение студентов в цифровом формате.

Ключевые слова: стоматологическая клиника, моделирование, практикующие врачи, обучение студентов, цифровой формат, система нацеленности на практико-ориентированное обучение.

Анализ педагогической литературы [1 – 6 и др.] показывает, что самостоятельному преодолению познавательных затруднений; развитию творческого воображения, интеллектуальной активности и других качеств достаточно эффективно способствует наставническая деятельность высокообразованных врачей, способных решать проблемы обучения в стоматологической клинике, что положительным образом влияет на результативность подготовки будущих специалистов. Достижению этой же цели может способствовать моделирование наставнической деятельности практикующих врачей, которое предполагает реализацию в цифровом формате алгоритмов методик и программ преподавания практической медицины, конкретизирующей профессиональные компетенции стоматолога, а также формирование на ее основе системного блока учебных и контрольных заданий в зависимости от индивидуальных свойств обучаемых студентов медицинских вузов.

Одним из этапов разработки модели обучения в стоматологической клинике (далее – МОСК) является описание модели объекта изучения. Объектом изучения может быть, например, конкретная тема определенной учебной дисциплины. При описании модели объекта изучения должны быть отражены в цифровом виде дидактические цели данной обучающей программы с указанием исходного уровня обученности, тип МОСК (обучающий, контролирующий, информационно-справочный и т.д.), наличие контроля и его тип (предварительный, текущий, итоговый и т.п.), число решаемых задач и задаваемых вопросов, организация выбора вопросов или задач, наличие помощи слушателю клиники и возможности получения справок, определенные задачи и методы их решения.

Начинать разработку модели объекта изучения следует с уточнения назначения МОСК. На различных этапах практикующие врачи-наставники могут определять различное целеполагание занятий [2]. Однако глубина усвоения учебного материала может быть различной в зависимости от целей обучения (цели могут иметь как узкоспециальный, так и методологический характер и отражать совокупность знаний и умений, которыми должны овладеть слушатели клиники в процессе работы с обучающей программой). Цели могут быть сформулированы в соответствии с необходимым уровнем передаваемых знаний:

1-й уровень. Знания-знакомства – способность усвоить справочную информацию, сравнить полученные знания с эталоном;

2-й уровень. Знания-копии – способность воспроизвести информацию по памяти, применить ее в типовых ситуациях;

3-й уровень. Знания-умения – способность применить знания на практике в нетиповых ситуациях, создание субъективно-новых знаний;

4-й уровень. Знания-трансформация – способность творчески использовать сформированные знания, умения и навыки, создание объективно-новых знаний.

В зависимости от того, какого уровня усвоения материала требуется достичь, разным будет и содержание обучающих программ и всей МОСК в целом, т.е. при отборе содержания учебного материала при создании

учебного курса следует учитывать некоторый исходный и требуемый уровень подготовленности студентов стоматологической клиники.

Для создания эффективного профильного учебного курса необходимо предусмотреть, по возможности, его адаптируемость к индивидуальным особенностям студентов клиники. Можно индивидуализировать работу в цифровом формате по темпу, уровню сложности изучаемого материала, способу преподавания информации и проверки усвоения и др. Адаптация программы к слушателю клиники также может осуществляться в процессе всего обучения, а может начинаться уже на этапе предварительного тестирования, дальнейший диалог может строиться с учетом результатов тестирования. Но если рассчитывать на достаточно однородный контингент студентов клиники, то можно, выбирая инфраструктуру МОСК, заложить достаточно простой алгоритм инфраструктуры (рис. 1). При этом заранее должен быть известен исходный уровень обученности и требуемый уровень получаемых знаний. Адаптация осуществляется в процессе обучения в основном по степени усвоения материала и темпу работы.



Рис. 1. Алгоритм инфраструктуры МОСК

Поскольку контингент студентов клиники, как правило, разнороден, и мы хотим учесть психологические характеристики студентов или их уровень подго-

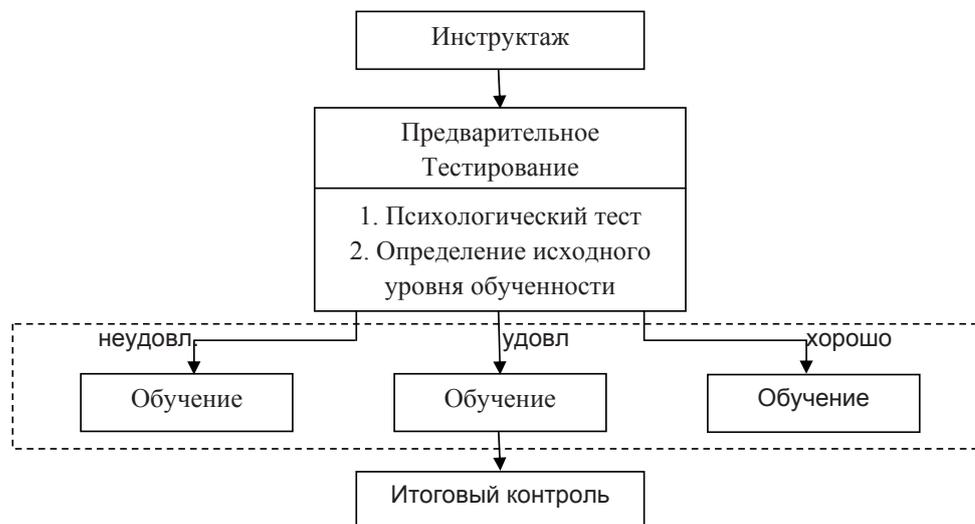


Рис. 2. Схема определения однородности признаков и организации процесса обучения

Блок «Инструктаж» может быть построен, например, в виде информационно-справочного фрагмента, состоящего из серии вложенных друг в друга меню (рис. 5).

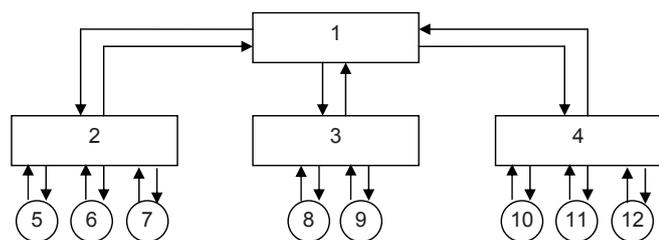


Рис. 5. Алгоритм блока «Инструктаж»

На рис. 5 блок 1 – центральное меню, предлагающее получение нескольких справок. 2, 3, 4 – меню первого уровня, позволяющие конкретизировать выбор информации. Блоки 5-12 – справочная информация. Как видно из рисунка, стрелки от каждого блока направлены в противоположные стороны, что означает необходимость возврата на меню после получения нужной порции информации.

Выбор типа МОСК для учебного курса осуществляется исходя из назначения курса. В табл. 1 представлены назначения и типы МОСК.

Таблица 1

Назначения и типы МОСК

Тип МОСК	Назначение МОСК
Обучающе-контролирующий, тренажный	<ul style="list-style-type: none"> ■ Преодоление разнообразных видов отставания в учебе путем ликвидации недостатков в знаниях студентов. ■ Повторение или самостоятельное изучение какой-либо темы. ■ Закрепление пассивных знаний. ■ Тренировка в решении типовых задач. ■ Отработка моторных навыков. ■ Обучение самостоятельному конструированию гипотез решения задач путем тренировки на имитационных моделях.
Контролирующий, тестирующий	<ul style="list-style-type: none"> ■ Контроль и оценка уровня овладения знаниями (промежуточный контроль). ■ Предварительный контроль (тест-проверка исходного уровня знаний). ■ Диагностика состояния практиканта клиники (определение типа нервной системы, функционального состояния и т.д.).

Информационно-справочный	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ознакомление студентов в клинике со знаниями пассивного характера, требующими главным образом запоминания. ■ Получение консультации или помощи в работе (словари, таблицы, справочная информация, списки понятий, библиографические списки). ■ Инструктаж. ■ Просмотр демонстрационных примеров.
--------------------------	---

Деление МОСК на различные типы является условным, одна модель обучения в клинике может содержать фрагменты разных типов. Кроме перечисленных, можно выделить такие типы, как игровые, демонстрационные, обслуживающие и другие.

Работа в режиме демонстрации и моделирования характеризуется низкой степенью индивидуализации, которая сводится, прежде всего, к управлению самим слушателем клиники демонстрируемыми процессами и явлениями – изменению их параметров, установлению временных и пространственных режимов, степени детализации и т.п. Использование персонального компьютера (далее – ПК) в качестве тренажера предполагает более сильную обратную связь. Путь прохождения учебного материала зависит от достигнутых учащимся успехов. Как только они начинают соответствовать нормативным показателям, система переключается на обработку следующего элемента. При отборе содержания учебного материала требуется заранее предусмотреть, из каких элементов будет построена модель, определяющая взаимодействие практиканта клиники с учебным материалом.

В общем виде элементы модели объекта изучения можно представить в виде обобщенной блок-схемы (рис. 6).

В зависимости от дидактических целей часть этих блоков может отсутствовать, а каждый из них может быть построен по своему алгоритму.

Блоки управления и моделирования. Справочный и информационный блоки.

Блок управления реализует алгоритм управления обучением. При использовании специализированных инструментальных систем для разработки МОСК функции управления процессом выдачи учебного материала частично берет на себя система обучения в клинике. Поэтому разработка этого блока учебного курса будет целиком зависеть от правил, принятых в конкретной инструментальной системе.

Блок моделирования требует к себе внимания со стороны наставника в основном в случае использования моделирующих программ для построения моделей явлений или процессов. Моделирующие программы пишутся на любом из языков программирования и могут быть органично встроены в обучающий диалог.

Справочный блок – информация из этого блока поступает по запросу практиканта клиники.

Блок анализа ответов. Работа по созданию обучающих заданий для разрабатываемого автоматизированного учебного курса тесно связана с тем, какими средствами анализа ответов располагает конкретная инструментальная система, поскольку процедура анализа ответов накладывает некоторые ограничения на форму представления ответа слушателем клиники.

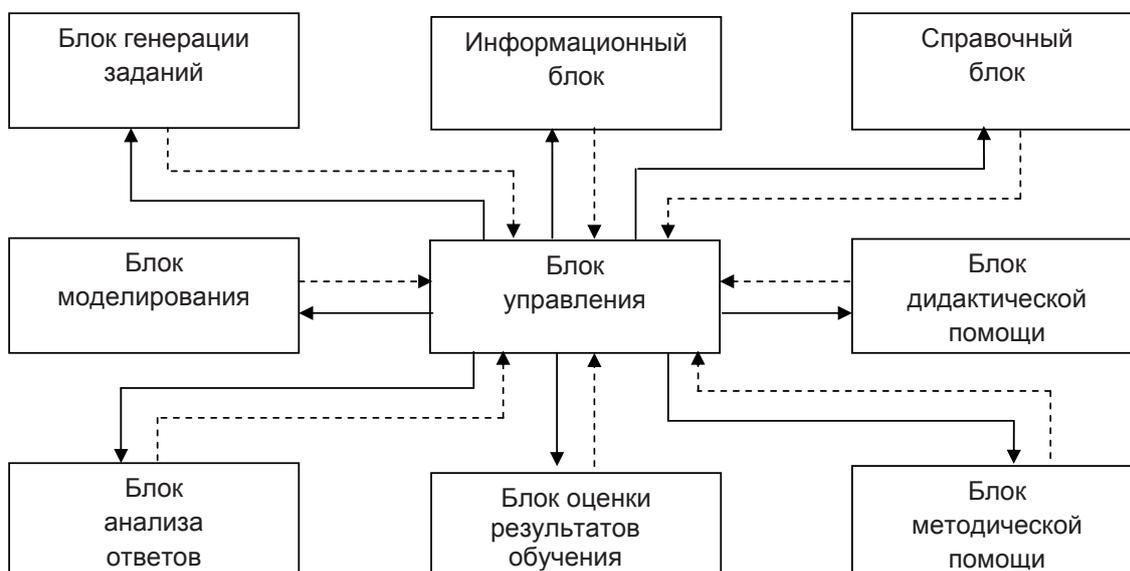


Рис. 6. Элементы модели объекта изучения

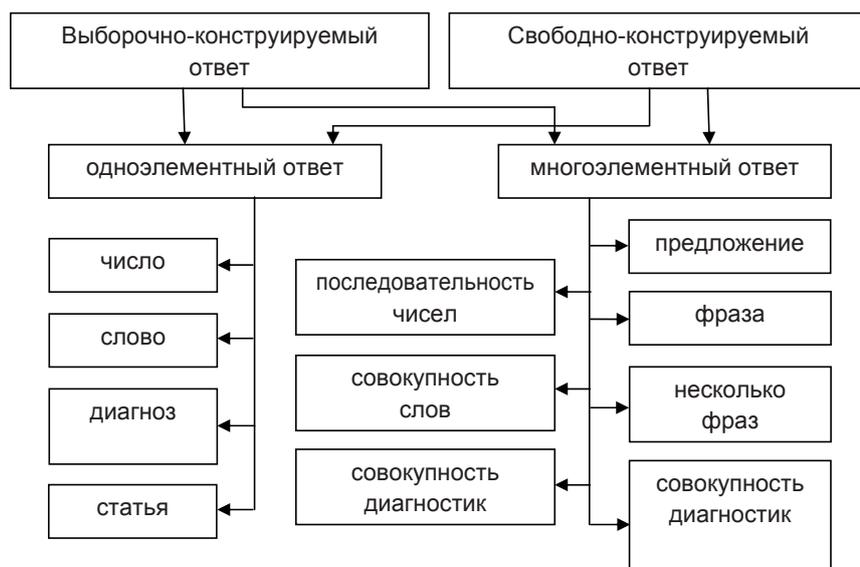


Рис. 7. Схема заданий по форме ответа

Анализ ответов выполняется посредством сравнения ответа практиканта клиники с заранее введенными текстовыми эталонами. Используемые текстовые эталоны могут представлять собой последовательность обычных символов (или один символ), а также ряда зарезервированных символов – символов частичного анализа ответов практиканта клиники.

Символы частичного анализа ответа позволяют составлять разнообразные эталоны и комбинировать их различным образом с целью получения схем допустимых ответов. Для анализатора ответов нужен специальный алгоритм. Например, на входы анализатора – текст эталона, сформированного наставником на этапе проектирования МОСК и ответ практиканта клиники. На выходе – формируется результат сравнения [3].

Библиографический список

1. Аронов Л. В *медицине молодому специалисту без хорошего наставника не обойтись*. Available at: <https://isb-dzm.ru/leonid-aronov-v-meditsine-molodomu-spetsialistu-bez-horoshego-nastavnika-ne-obojtis/>
2. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Наставничество как условие эффективного управления медицинскими организациями в области стоматологии. *Ученые записки орловского государственного университета*. 2016; № 2: 205 – 210.
3. Тонгуш В.В., Рощектаева У.Ю. Наставничество как один из методов обучения и развития персонала. *Инновационная наука*. 2017, Т. 2, № 4: 190 – 193.
4. Тютенкова Ж.А. Анализ современных условий внедрения наставничества в медицине. *Новые задачи современной медицины*: материалы IV Международной научной конференции. Санкт-Петербург: Свое издательство, 2016: 83 – 85.
5. Шогенова Ф.А. *Методология педагогического проектирования инновационной деятельности студентов в условиях модернизации высшего образования*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2012.

References

1. Aronov L. V *medicine molodomu specialistu bez horoshego nastavnika ne obojtis*. Available at: <https://isb-dzm.ru/leonid-aronov-v-meditsine-molodomu-spetsialistu-bez-horoshego-nastavnika-ne-obojtis/>
2. Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T. Nastavnichestvo kak uslovie `effektivnogo upravleniya medicinskimi organizacijami v oblasti stomatologii. *Uchenye zapiski orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; № 2: 205 – 210.
3. Tongush V.V., Roschektaeva U.Yu. Nastavnichestvo kak odin iz metodov obucheniya i razvitiya personala. *Innovacionnaya nauka*. 2017, T. 2, № 4: 190 – 193.
4. Tyutenova Zh.A. Analiz sovremennykh uslovij vnedreniya nastavnichestva v medicine. *Novye zadachi sovremennoj mediciny*: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg: Svoe izdatel'stvo, 2016: 83 – 85.
5. Shogenova F.A. *Metodologiya pedagogicheskogo proektirovaniya innovacionnoj deyatel'nosti studentov v usloviyah modernizacii vysshego obrazovaniya*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2012.

Статья поступила в редакцию 10.08.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00030

Petrova N.P., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia),
E-mail: klnp13@mail.ru

THE USE OF POTENTIAL OF DESIGN ACTIVITY IN TRAINING MASTER STUDENTS. The article analyzes the potential and practical importance of using interactive teaching methods in the preparation of undergraduates. Features and advantages of the project method, the methodology and technology of organizing project activities in the educational process are considered. Considerable attention is paid to ways of using information and communication technologies in project activities. The author concludes that the use of project activities in the process of training undergraduates in combination with information and communication technologies allows to achieve high educational results necessary for the effective implementation of professional activities in the modern information society.

Key words: interactive teaching methods, project activities, information and communication technologies in project activities.

Н.П. Петрова, д-р пед. наук, проф., Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону,
E-mail: klnp13@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРАНТОВ

В статье анализируются потенциал и практическое значение использования интерактивных методов обучения в подготовке магистрантов. Рассматриваются особенности и преимущества метода проектов, методология и технология организации проектной деятельности в учебном процессе. Значительное внимание уделяется возможностям применения в проектной деятельности информационно-коммуникационных технологий. Автор делает вывод о том, что использование в процессе подготовки магистрантов проектной деятельности в сочетании с информационно-коммуникационными технологиями позволяет достичь высоких образовательных результатов, необходимых для эффективного осуществления профессиональной деятельности в современном информационном обществе.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, проектная деятельность, информационно-коммуникационные технологии в проектной деятельности.

Для современной России характерна тенденция к формированию принципиально новой системы высшего образования, обеспечивающей интеграцию в мировое информационно-образовательное пространство. Становление подобной системы образования сопряжено с кардинальными изменениями теоретических и практических подходов к построению процесса обучения. В первую очередь это касается форм и методов обучения, которые должны соответствовать актуальным техническим возможностям, обеспечивать гармоничное вхождение обучающихся в информационное общество и способствовать развитию их интереса к самостоятельной исследовательской деятельности и формированию субъектности. Указанным требованиям отвечают интерактивные методы обучения, которые в рамках нашего исследования мы будем интерпретировать как виды деятельности, развивающие творческий подход к выполнению заданий, исследовательскую активность, самостоятельность в поиске необходимой информации и принятии ключевых решений и обеспечивающие благоприятные условия для раскрытия потенциала каждого обучающегося.

Интерактивные методы обучения позволяют решить ряд задач:

- повысить результативность понимания, усвоения и творческого применения знаний в процессе решения практико-ориентированных задач;
- сформировать мотивационный комплекс, оптимальный для группового решения проблем, совместной поисковой и инновационной деятельности;
- развить способности к неординарному мышлению, ознакомить с современными технологиями генерирования новаторских идей, обучить магистрантов когнитивным методам самостоятельной организации познавательной деятельности, прогнозирования и оценки ее эффективности;
- получить позитивный опыт организации поисковой, исследовательской, инновационной деятельности в рамках как индивидуальной, так и групповой работы;
- оптимизировать контроль усвоения знаний, умений и навыков, становления и совершенствования необходимых компетентностей [1, с. 2].

Из всей совокупности интерактивных методов обучения наибольшим потенциалом в подготовке магистрантов, по нашему мнению, обладает проектная деятельность с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Данное предположение подкрепляется следующими аргументами:

- метод проектов позволяет отработать навыки поиска информации, ее анализа, формулирования проблемы и определения оптимального варианта ее решения в условиях, приближенных к реальной профессиональной деятельности;
- проектная деятельность позволяет приобрести опыт совместной работы, предполагающий освоение конструктивного планирования действий и распределение обязанностей в рабочей группе, технологий принятия решений, развитие способности брать на себя ответственность и т.д.;
- проектная деятельность повышает информационную культуру магистрантов, стимулирует их интерес к информационно-коммуникационным технологиям и различным аспектам их применения для решения учебных и научных задач.

Проблематика применения метода проектов в высшей школе достаточно широко освещена в современных исследованиях. Теоретико-методологические аспекты проектного обучения представлены в работах таких отечественных ученых, как В.С. Зайцев, Т.И. Закирова [2 – 4] и др. Особенности применения технологий проектной деятельности в системе профессиональной подготовки студентов вуза рассмотрены Е.С. Полат, А.О. Мухаметжановой [5 – 7] и др. Вопросы использования информационно-коммуникационных технологий в проектной деятельности нашли свое отражение в исследованиях А.Ю. Никитина [6].

Тем не менее проведенный анализ указанных исследований свидетельствует о недостаточной разработанности теоретических и практических аспектов применения проектной деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий в подготовке магистрантов. На основе анализа существующих подходов мы определяем проектную деятельность как образовательную технологию, направленную на решение исследовательской задачи посредством организованных, целенаправленных действий при использовании определенных методов и ресурсов. Проектная деятельность, прежде всего, предполагает разработку четкого плана по решению поставленной задачи, грамотной формулирования и осмысления проблемы исследования, выдвижения гипотезы и ее проверку на соответствие целевым установкам. Можно выделить ряд усло-

вий, при которых целесообразно использование проектной деятельности в подготовке магистрантов:

1. Наличие актуальной проблемы, требующей исследовательского поиска и творческого подхода для ее разрешения.
2. Ожидаемые результаты проектной деятельности будут обладать определенной степенью новизны, научной или практической значимостью. Наиболее оптимальный результат – это готовые к внедрению разработки.
3. Для решения поставленной проблемы необходима организация самостоятельной деятельности магистрантов.
4. Работа над проектом требует использования исследовательских методов решения проблемы. При этом должна соблюдаться логически выстроенная последовательность действий: определение проблемы; постановка цели и задач; формулирование гипотезы; отбор и обсуждение исследовательского инструментария и форм предоставления конечных результатов; сбор и анализ данных; подведение итогов; оформление и презентация результатов проектной деятельности.
5. Возможность структурирования содержательной части предполагаемого проекта [7].

Эффективная организация проектной деятельности в подготовке магистрантов требует научно обоснованной классификации учебных проектов. Наиболее значимые элементы обобщенной классификации учебных проектов мы представили в таблице 1.

Проектную деятельность согласно разработкам Никитина А.Ю., Никитиной Н.Н. следует осуществлять в несколько этапов:

1. Мотивационно-целевой этап. Данный этап включает в себя осознание участниками творческой группы мотивов и приоритетных ценностей планируемой деятельности, постановку проблемы, определение ключевого замысла проекта, формулирование цели и основных задач проекта.
2. Организационный этап. На этом этапе планируется предстоящая деятельность, определяется ее модель, источники информации, примерный объем работы, формируется структура творческой группы. Важным элементом этого этапа является детализация предстоящей деятельности, в частности распределение ролей членов творческой группы, назначение сроков выполнения предпринятых видов работ.
3. Практико-исследовательский этап, предполагающий непосредственно проектирование: сбор и анализ информации, поиск оптимального варианта решения проблемы, выбор формы реализации проекта.
4. Результативно-презентационный этап включает в себя первичное обсуждение результатов проектной деятельности, при необходимости – корректировку проекта.
5. Оценочно-рефлексивный этап. Основу этого этапа составляет оценка и самооценка полученных результатов, хода проведенной работы. Здесь необходимо не только оценить конечный результат проектной деятельности, но и проанализировать проблемы, возникшие в ходе выполнения проекта, обсудить приобретенные знания и умения, выработать рекомендации для дальнейшей деятельности в данной области [6].

Существенно повысить результативность проектной деятельности в подготовке магистрантов можно посредством включения в нее информационно-коммуникационных технологий. Это достигается за счет таких особенностей информационно-коммуникационных технологий, как:

- предоставление быстрого доступа к большой информационной базе, что позволяет не только облегчить процесс сбора необходимой информации, но и получить достаточно полные представления об уже существующих подходах к решению исследовательской задачи, чтобы избежать повторов;
 - оптимизация процесса обработки информации, возможность оперативно обрабатывать значительные объемы данных, просчитывать множество альтернативных вариантов решения проблемы, предоставлять результаты расчетов в удобной форме;
 - расширение возможностей предъявления информации, повышения ее наглядности, реалистичности и привлекательности с позиции восприятия.
- Мы считаем, что использование информационно-коммуникационных технологий в проектной деятельности позволит:
- повысить вовлеченность магистрантов в проектную деятельность, сформировать устойчивую мотивацию к творческой, инновационной работе;

Классификация учебных проектов

Основание для классификации	Типы проектов и их характеристика
Характер ведущей деятельности	<ol style="list-style-type: none"> 1. Исследовательские проекты, основанные на логике экспериментального исследования, имеют четко определенную структуру, ярко выраженную научную или практическую значимость. 2. Творческие проекты, основанные на творческом подходе к решению поставленной задачи. Структура проекта определяется в соответствии с логикой конечного результата, предполагает свободу в выборе формы предоставления результата проектной деятельности. 3. Игровые проекты имеют «открытую» структуру, предназначены преимущественно для отработки командной работы, повышения эффективности группового взаимодействия, приобретения опыта совместных действий по решению поставленной задачи. 4. Информационные проекты, ориентированные на сбор и анализ информации об исследуемом объекте (процессе, явлении), обобщение и систематизацию полученной информации и предоставление полученных результатов для обсуждения (доклад, реферат, статья и т.п.). 5. Практико-ориентированные проекты, направленные на решение конкретной проблемы, полученные результаты должны обладать высокой практической значимостью и потенциально иметь возможность для внедрения.
Предметно-содержательная область проектной деятельности	<ol style="list-style-type: none"> 1. Монопроекты, разрабатываются в рамках определенного учебного предмета. 2. Междисциплинарные проекты, направленные на решение сложной междисциплинарной проблемы, охватывают две и более учебных дисциплины, предполагают скоординированные действия нескольких творческих групп.
Характер координации проектной деятельности	<ol style="list-style-type: none"> 1. Проекты с открытой координацией. Координатор, в качестве которого может выступать преподаватель, активно участвует в проектной деятельности, организует работу творческой группы, дает рекомендации, контролирует ход работы. 2. Проекты со скрытой координацией. Координатор не проявляет инициативы, но принимает участие в работе творческой группы на правах ее участника.

– активно привлекать магистрантов к процессу получения и применения знаний с использованием современных информационных технологий;

– создать условия для всестороннего раскрытия потенциала обучающихся, активизации их умственной деятельности;

– качественно усилить контроль за деятельностью магистрантов;

– изменить функциональную деятельность преподавателя, который будет выступать в основном координатором самостоятельной работы магистрантов.

Обобщая вышесказанное, следует отметить, что использование проектной деятельности в подготовке магистрантов будет способствовать формированию целого ряда компетенций, необходимых для востребованного на современном рынке труда специалиста, а именно:

– умения самостоятельно генерировать инновационные идеи, опираясь на информацию из различных областей научных знаний;

– умения грамотно выбирать методологию для решения исследовательской задачи, применять ее на практике;

– способности к аналитическому мышлению, системному анализу, установлению причинно-следственных связей;

– навыка поиска, обработки и интерпретации информации при помощи современных информационных технологий;

– умения формулировать научную проблему в исследуемой сфере, определять целевые установки и задачи для ее решения;

– умения делать научно обоснованные заключения по результатам проведенного исследования;

– умения работать в творческой группе, конструктивно взаимодействовать с ее участниками, находить компромиссные решения;

– способности презентовать и при необходимости аргументировано отстаивать собственную точку зрения.

Приведенный перечень компетенций, формируемый посредством проектной деятельности, является далеко не полным. Мы привели лишь наиболее значимые из них в контексте рассматриваемой проблемы.

В заключение подчеркнем, что использование в процессе подготовки магистрантов проектной деятельности в сочетании с информационно-коммуникационными технологиями позволяет достичь высоких образовательных результатов, необходимых для эффективного осуществления профессиональной деятельности в современном информационном обществе. Включение проектной деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс подготовки магистрантов обеспечивает достижение приоритетных образовательных целей, а именно: формирование личности обучающегося, обладающего высоким потенциалом научного творчества, инновационной активностью и информационной культурой.

Библиографический список

1. Гушин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе. *Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека*. 2012; № 2: 1 – 18.
2. Зайцев В.С. Метод проектов как современная технология обучения: историко-педагогический анализ. *Вестник ЧГПУ*. 2017; № 6. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektov-kak-sovremennaya-tehnologiya-obucheniya-istoriko-pedagogicheskij-analiz>
3. Закирова Т.И. Проектная деятельность студентов как метод формирования компетенций студентов вузов. *Современные проблемы науки и образования*. 2017; № 5. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27080>
4. Клушина Н.П. Развитие субъектности магистрантов в процессе обучения. *Педагогика*. 2016; №5: 65 – 70.
5. Мухаметжанова А.О., Айдарбекова К.А., Мухаметжанова Б.О. Интерактивные методы обучения в вузе. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2016; № 2-1: 84 – 88.
6. Никитин А.Ю., Никитина Н.Н. Использование ИКТ в подготовке бакалавров истории. *Современные информационные технологии и ИТ-образование*. 2015; № 11. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-ikt-v-podgotovke-bakalavrov-istorii>
7. Полат Е.С. Метод проекта. История и теория вопроса. *Современные педагогические и информационные технологии в системе образования*. Москва, 2010.
8. Петрова Н.П. Информационная культура личности и её формирование у студентов в условиях информационно-образовательной среды вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 3 (70): 286 – 287.

References

1. Guschin Yu.V. Interaktivnye metody obucheniya v vysshey shkole. *Psichologicheskij zhurnal Mezhdunarodnogo universiteta prirody, obschestva i cheloveka*. 2012; № 2: 1 – 18.
2. Zajcev V.S. Metod proektov kak sovremennaya tehnologiya obucheniya: istoriko-pedagogicheskij analiz. *Vestnik ChGPU*. 2017; № 6. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektov-kak-sovremennaya-tehnologiya-obucheniya-istoriko-pedagogicheskij-analiz>
3. Zakirova T.I. Proektnaya deyatel'nost' studentov kak metod formirovaniya kompetencij studentov vuzov. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2017; № 5. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27080>
4. Klushina N.P. Razvitiye sub'ektnosti magistrantov v processe obucheniya. *Pedagogika*. 2016; №5: 65 – 70.
5. Muhametzhanova A.O., Ajdarbekova K.A., Muhametzhanova B.O. Interaktivnye metody obucheniya v vuze. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovaniy*. 2016; № 2-1: 84 – 88.
6. Nikitin A.Yu., Nikitina N.N. Ispolzovanie IKT v podgotovke bakalavrov istorii. *Sovremennye informacionnye tehnologii i IT-obrazovanie*. 2015; № 11. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-ikt-v-podgotovke-bakalavrov-istorii>
7. Polat E.S. Metod proekta. Istoriya i teoriya voprosa. *Sovremennye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya*. Moskva, 2010.
8. Petrova N.P. Informacionnaya kul'tura lichnosti i ee formirovanie u studentov v usloviyah informacionno-obrazovatel'noj sredy vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 3 (70): 286 – 287.

Статья поступила в редакцию 07.08.19

Khilko A.A., postgraduate, Nevinnomyssk State Humanities and Technical Institute, Stavropol Construction College (Stavropol, Russia),
E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

Filimonuk L.A., Professor, North-Caucasian Federal University, Nevinnomyssk State Humanities and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia),
E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

MODERN PROBLEMS OF VOCATIONAL TRAINING OF YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES. The article deals with problems of vocational training of young people with disabilities, which are faced by educational organizations at the present time, presents statistics on the problems under consideration both in the Russian Federation as a whole and in the Stavropol Krai. The authors conclude that the solution to the problem of vocational guidance can be implemented as a result of earlier career guidance, counseling young people with disabilities, their parents on training in institutions of secondary vocational education, including the conduct of appropriate diagnostics. This will contribute to their conscious and optimal choice of form and place of vocational education. Consciously received professional education and taking into account individual characteristics, correctly chosen methods will guarantee a certain level of professional socialization of young people with disabilities.

Key words: secondary vocational education, youth with disabilities, career guidance activities, accessible (barrier-free) environment.

А.А. Хилько, аспирант, ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», преп. ГБПОУ «Ставропольский строительный техникум», г. Ставрополь, E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

Л.А. Филимонюк, д.п.н., проф., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», Невинномысск, E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ МОЛОДЕЖИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

В статье рассматриваются проблемы профессионального обучения молодежи с ограниченными возможностями здоровья, с которыми сталкиваются образовательные организации в настоящее время, представлены данные статистики по рассматриваемым проблемам как по РФ в целом, так и по Ставропольскому краю. Авторы делают вывод о том, что решение проблемы профессионального ориентирования может быть осуществлено в результате проведения ранней профориентационной работы, осуществления консультирования молодежи с ОВЗ и инвалидностью, их родителей по вопросам обучения в учреждениях среднего профессионального образования, в том числе с проведением соответствующей диагностики. Это будет способствовать осознанному и оптимальному выбору ими формы и места получения профессионального образования. Осознанно полученное профессиональное образование с учетом индивидуальных особенностей, правильно выбранной методики будет гарантировать определенный уровень профессиональной социализации молодежи с ОВЗ и инвалидностью.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, молодежь с ОВЗ и инвалидностью, профориентационные мероприятия, доступная (безбарьерная) среда.

Одним из направлений социальной политики в области образования в настоящее время является поддержка молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. В этом контексте особенно остро стоит вопрос разработки мероприятий, обеспечивающих доступность качественного образования для молодежи с ОВЗ и инвалидностью, в том числе профессионального. Именно получение профессионального образования данной категорией лиц будет являться основой их дальнейшей социализации в современных социально-экономических реалиях [1 – 4].

Проблемы возникают в практике образовательных организаций еще на этапе осуществления профориентационных мероприятий с молодежью с ОВЗ и инвалидностью. Главным образом это связано с отсутствием системы профориентационной работы с данной категорией абитуриентов, ориентирующей на выбор специальностей среднего профессионального образования. Существует некая стереотипность выбора специальностей молодежью с ОВЗ и инвалидностью, которая мешает сбалансированному учету их личностных интересов, специфики физических ограничений, а также возможностей рынка труда. Недостаточная

Таблица 1

Динамика обучающихся СПО

Показатели	2017 год	2018 год	Отклонение	
Российская Федерация				
Всего	1667939	1622184	45755	97,26
в том числе с ОВЗ и инвалидов	15148	16238	1090	107,2
Ставропольский край				
Всего	30242	31142	900	102,98
в том числе с ОВЗ и инвалидов	299	344	45	115,05

В 2018 году в Российской Федерации численность обучающихся, получающих среднее профессиональное образование, составила 1622184 чел., что на 2,7% меньше, чем в 2017 году, из них в Ставропольском крае по программам СПО обучаются 31142 чел., при этом в 2017 году их численность была на 2,98% меньше. Что касается обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, то тенденция их увеличения наблюдается как в РФ в целом, так и в образовательных организациях Ставропольском крае, 7,2% и 15,05% соответственно [5], [6].

Несмотря на повышение доступности профессионального образования для молодежи с ОВЗ и инвалидностью, остается ряд проблем, с которым сталкиваются профессиональные образовательные организации при осуществлении своей деятельности в данном направлении.

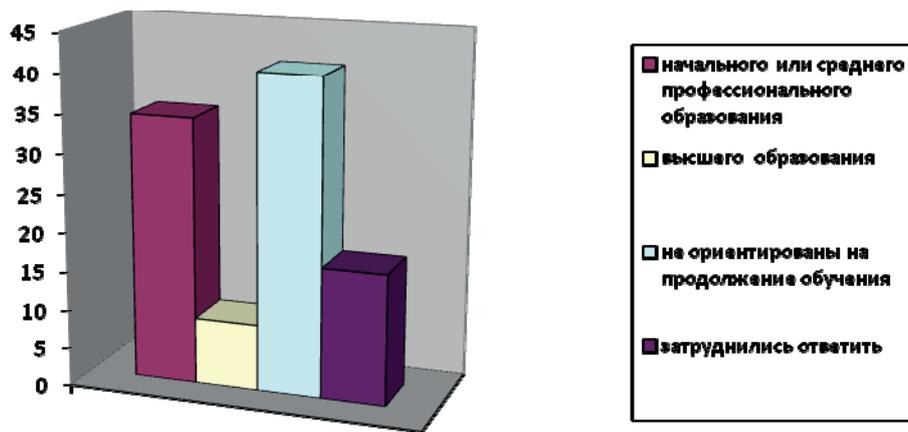


Рис. 1. Намерения родителей по продолжению обучения детей с ОВЗ и инвалидностью

профессиональная компетентность педагогов в сфере профессиональной ориентации молодежи с ОВЗ и инвалидностью, работы с их законными представителями также затрудняет данный процесс. Статистика последнего комплексного наблюдения условий жизни населения по вопросу намерения родителей по продолжению обучения детей с ОВЗ и инвалидностью, обучающихся в общеобразовательных учреждениях (в возрасте до 15 лет) показала, что 42,8% родителей ориентированы на продолжение обучения ребенком в системе профессионального образования, 40,4% родителей, напротив, ограничиваются получением общего образования, 16,8% затруднились ответить.

Профориентационная работа с молодежью с ОВЗ и инвалидностью должна начинаться задолго до поступления в профессиональные образовательные организации и носить комплексный, системный характер. В рамках организации профориентационных мероприятий в Ставропольском крае осуществляется участие обучающихся в партнерских проектах «Профориентационный навигатор», «Территория взаимопонимания» на базе ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет». Также Министерством образования Ставропольского края осуществляется мониторинг проведения профориентационных мероприятий в 2017 – 2018 учебном году в разрезе охвата обучающихся в ОВЗ и детей-инвалидов. В мероприятиях, направленных на профессиональное самоопределение, приняли участие около 900 обучающихся 9 и 11 классов с ограниченными возможностями здоровья, в том числе в психологическом профориентационном консультировании – более 830 чел. С целью привлечения внимания к профессиональному образованию, такая работа проведена со всеми школьниками-инвалидами (100%) [3], [4].

Недостаточная разработанность нормативно-правовой базы, регламентирующей непосредственно организацию процесса обучения молодежи с ОВЗ и инвалидностью в системе среднего профессионального образования, является следующей выделяемой нами проблемой. Так, в «Требованиях к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях, в том числе оснащенности образовательного процесса» (Письмо Минобрнауки РФ от 18.03.2014 г. № 06-281) остаются нерешенными вопросы организации совместного обучения студентов с инвалидностью и студентов, не имеющих ограничений по здоровью в одной группе; недостаточно освещен алгоритм построения адаптированной образовательной программы, не раскрыты механизмы адаптации профессиональной образовательной программы для обучающихся с инвалидностью, в том числе с учетом различных нозологий [1].

Наиболее сложная проблема, с которой сталкиваются профессиональные образовательные организации, связана с недостаточным финансированием – это создание доступной (безбарьерной) архитектурной среды и обеспечение специальными техническими средствами и программным обеспечением студентов различных нозологических групп с учетом их образовательных потребностей. Необходимость полного и эффективного вовлечения инвалидов в жизнь общества и государства, устранение дискриминации по признаку инвалидности, создании доступной среды находит свое отражение в «Конвенции о правах инвалидов».

В «Конвенции о правах инвалидов» (статья 9) сказано следующее: чтобы наделять инвалидов возможностью вести независимый образ жизни и всесторонне участвовать во всех аспектах жизни, государства-участники принимают надлежащие меры для обеспечения инвалидам доступа наравне с другими к физическому окружению, транспорту, информации и связи, включая информационно-коммуникационные технологии и системы, а также к другим объектам и услугам, открытым или предоставляемым для населения как в городских, так и в сельских районах [2].

Обеспечение доступной среды для маломобильных групп населения является одним из важнейших направлений государственной социальной политики. В настоящее время в нашей стране многое делается для обеспечения беспрепятственного доступа инвалидов к социально значимым объектам, в том числе к образовательным учреждениям. Однако недостаточное финансирование образовательных организаций представляет трудность при создании доступной (безбарьерной) архитектурной среды и обеспечении специальными техническими средствами и программным обеспечением студентов различных нозологических групп с учетом их образовательных потребностей. На территории Ставропольского края организована работа базовых профессиональных образовательных организаций, которые оказывают поддержку региональным системам инклюзивного профессионального образования молодежи с ОВЗ и инвалидностью (Ставропольский региональный колледж вычислительной техники и электроники и Георгиевский колледж), в которых созданы основные элементы доступной среды (обеспечена возможность беспрепятственного доступа обучающихся с различными видами нозологий в здание, учебные и другие помещения).

Однако следует отметить, что даже полное оснащение образовательной организации специальными техническими средствами и программным обеспечением не снимает этой проблемы полностью, поскольку, как правило, внешняя инфраструктура не соответствует условиям доступной среды. Свою роль здесь играет зачастую формальный подход в обеспечении доступности среды со стороны представителей, осуществляющих руководство городской инфраструктурой, что касается инициатив государственной власти, то они остаются категориями права, не находя своего отражения в реальной жизни, отмечается

неэффективное расходование денежных средств, невозможность использования уже адаптированных объектов денежными средствами.

Приведем статистику наличия пассажирских автобусов, осуществляющих коммерческие перевозки по маршрутам общего пользования и оборудованных для перевозки маломобильных групп населения. Так, в Ставропольском крае по последним данным Госкомстата (2018 год) их доля в общем количестве составляет всего 2,8%, наибольший процент из регионов, входящих в СКФО. При этом этот показатель на 9,3% ниже, чем средний по России. Однако наблюдается общая положительная тенденция [3].

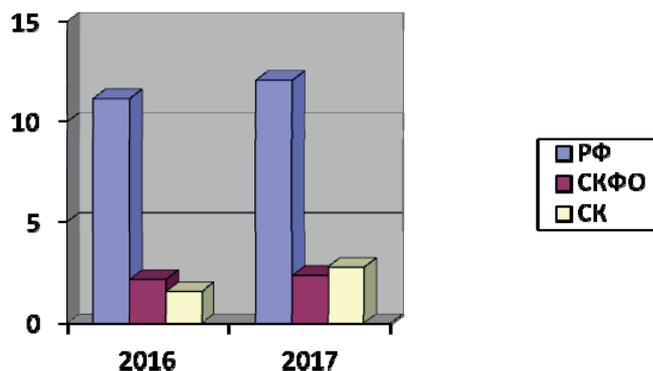


Рис. 2. Наличие пассажирских автобусов для перевозки маломобильных групп населения

Следующую рассматриваемую нами проблему профессионального обучения молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью можно отнести к категории внутренних проблем образовательного учреждения. Это вопрос готовности обучающихся профессиональных образовательных учреждений к принятию молодежи с ОВЗ и инвалидностью, сотрудников к работе в инклюзивной среде, а также построение работы по сопровождению молодежи с ОВЗ и инвалидностью.

Решение ряда представленных нами проблем требует времени, вложения значительных финансовых ресурсов, поддержки со стороны органов государственной власти. Однако можно выделить те из них, решить которые возможно в рамках образовательной организации и располагаемыми ею средствами.

Так, неготовность педагогических работников к обучению молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью связана с отсутствием у них специального образования, в целом знаний о работе с данной категорией обучающихся. Эта проблема может быть решена в рамках организации методического сопровождения инклюзивного образования в учреждениях среднего профессионального образования. Прежде всего, это адаптация образовательных программ к психофизиологическим особенностям молодежи с ОВЗ и инвалидностью, разработка методических материалов и рекомендаций по организации учебного процесса, в частности, по использованию форм, методов обучения и изложения учебного материала с учетом индивидуальных особенностей молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, организация курсов повышения квалификации для педагогического состава в области обучения молодежи с ОВЗ и инвалидностью. Разработка адаптированных образовательных программ должна быть направлена на создание специальных условий для удовлетворения особых образовательных потребностей молодежи с ОВЗ и инвалидностью. В целях адаптации молодежи с ОВЗ и инвалидностью, обеспечению дополнительной индивидуализированной коррекции нарушений учебных и коммуникативных умений в вариативную часть адаптированных образовательных программ необходимо включить учебные дисциплины по выбору. Перечень дисциплин представлен в методических рекомендациях по разработке и реализации адаптированных образовательных программ среднего профессионального образования: «Адаптивные информационные и коммуникационные технологии», «Основы интеллектуального труда», «Психология личности и профессиональное самоопределение», «Социальная адаптация и основы социально-правовых знаний», «Коммуникативный практикум».

Решение проблемы профессионального ориентирования может быть осуществлено в результате проведения ранней профориентационной работы, осуществления консультирования молодежи с ОВЗ и инвалидностью, их родителей по вопросам обучения в учреждениях среднего профессионального образования, в том числе с проведением соответствующей диагностики. Это будет способствовать их осознанному и оптимальному выбору формы и места получения профессионального образования. Осознанно полученное профессиональное образование с учетом индивидуальных особенностей, правильно выбранной методики будет гарантировать определенный уровень профессиональной социализации молодежи с ОВЗ и инвалидностью, равноправное включение их в жизнь государства.

Библиографический список

1. Борозинец Н.М., Семина Л.Ю. Ресурсы, используемые колледжем при реализации инклюзивного образования. *Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве*: материалы IV Международного интернет-симпозиума. Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2019.
2. *Конвенция о правах инвалидов*. (Заключена в г. Нью-Йорке 13.12.2006). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc
3. *Положение инвалидов*. Available at: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/
4. *Информационная справка «Инклюзивное и специальное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов»*. Available at: <http://stavminobr.ru/uploads/stavminobr/Otdel%20общего%20образования/2018/08/13/Doklad%20201718%20Информация%20об%20инкл%20и%20спец%20обр%20измененный.doc>
5. *Сводные статистические отчеты за 2017 год*. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/c43a701de85ae8988519e2abfdd88433/>
6. *Сводные отчеты по форме статистического наблюдения №СПО-1 по России в целом, по субъектам Российской Федерации за 2018 год*. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/35cde3c2ab44548e57820f1bcee8d45f/>

References

1. Borozinec N.M., Semina L.Yu. Resursy, ispol'zuemye kolledzhem pri realizacii inkluzivnogo obrazovaniya. *Inkluzivnye processy v mezhdunarodnom obrazovatel'nom prostranstve: materialy IV Mezhdunarodnogo internet-simpoziuma*. Stavropol': Izd-vo SKFU, 2019.
2. *Konvencija o pravah invalidov*. (Zaklyuchena v g. N'yu-Jorke 13.12.2006). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc
3. *Polozhenie invalidov*. Available at: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/
4. *Informacionnaya spravka «Inkluzivnoe i special'noe obrazovanie lic s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya i detej-invalidov»*. Available at: <http://stavminobr.ru/uploads/stavminobr/Otdel%20obshego%20obrazovaniya/2018/08/13/Doklad%20201718%20Informaciya%20ob%20inkl%20i%20spec%20obr%20izmenennyj.doc>
5. *Svodnye statisticheskie otchety za 2017 god*. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/c43a701de85ae8988519e2abfdd88433/>
6. *Svodnye otchety po forme statisticheskogo nablyudeniya №SPO-1 po Rossii v celom, po sub'ektam Rossijskoj Federacii za 2018 god*. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/35cde3c2ab44548e57820f1bcee8d45f/>

Статья поступила в редакцию 10.08.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00032

Rozin A.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Yaroslavl Higher Military School of Air Defense (Yaroslavl, Russia), E-mail: aleksei_rozin@mail.ru**ANALYSIS OF MECHANISMS OF DEVELOPMENT OF UNIVERSAL COMPETENCE OF SELF-ORGANIZATION AT BACHELOR AND MASTER LEVELS.**

The article analyzes one of the key competencies of modern man—the ability to self-organization. The meaning and contents of this competence are justified from the standpoint of a number of modern concepts: continuous education, education throughout the life, self-development trajectory, priorities among activities, self-esteem. Indicators and descriptors that reveal and clarify the structure of competence are proposed. The evaluation tools are justified: cases, portfolios, self-assessment sheets. Differences in the manifestation of this competence at different levels of education are revealed. The material presented in the article makes it possible to conclude that it is necessary to search for mechanisms of continuity of formation of competence of self-organization at the levels of undergraduate and graduate studies.

Key words: didactics, higher education, universal competences, self-organization.

A.A. Rozin, kand. ped. nauk, doc., ФГКВО УВО «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны», г. Ярославль, E-mail: aleksei_rozin@mail.ru

АНАЛИЗ МЕХАНИЗМОВ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ САМООРГАНИЗАЦИИ НА УРОВНЯХ БАКАЛАВРИАТА И МАГИСТРАТУРЫ

В статье анализируется одна из ключевых компетенций современного человека – способность к самоорганизации. Её сущность и содержание обосновываются с позиций ряда современных концептов: непрерывного образования, образования в течение всей жизни, саморазвития, траектории саморазвития, приоритетов собственной деятельности, самооценки. Предлагаются индикаторы и дескрипторы, раскрывающие и уточняющие структуру компетенции. Обосновываются оценочные средства: кейсы, портфолио, листы самооценки. Выявлены различия в проявлении данной компетенции на различных уровнях образования. Представленный в статье материал позволяет сделать вывод о необходимости поиска механизмов преемственности формирования компетенции самоорганизации на уровнях бакалавриата и магистратуры.

Ключевые слова: дидактика, высшее образование, универсальные компетенции, самоорганизация.

Современный мир, по сути, сформулировал одно из ключевых своих правил: чтобы быть успешным специалистом, недостаточно одних лишь глубоких знаний и трудового опыта, нужно ещё умение применять эти знания и навыки и эффективно действовать в целом ряде проблемных ситуаций. Именно такое понимание образовательного результата заложено в основу компетентностного подхода, определяющего идеологию Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. В последней итерации данных стандартов появилось новое название общекультурных компетенций, теперь они называются универсальными.

В данном исследовании анализируются сущность, содержание, условия формирования компетенции саморазвития, обосновывается преемственность её формирования на уровне бакалавриата и магистратуры, определяется специфика данных уровней.

Идея выделения универсальных компетенций отталкивается от американской традиции дифференциации профессиональных навыков на soft-skills (мягкие навыки) и hard-skills (жесткие навыки) [1, с. 128]. Долгое время считалось, что hard skills должны доминировать в этой диаде, на их формирование была настроена вся система высшего профессионального образования. Но в начале нынешнего века американские ученые доказали, что от 75 до 85% профессионального успеха зависит именно от soft skills и только 25 – 15% – от hard skills. Иными словами, soft skills представляют собой набор таких личностных характеристик, которые способствовали бы эффективному взаимодействию и сотрудничеству между людьми, участвующими в деловом процессе.

Именно осознание значимости сначала универсальных, а затем и собственных профессиональных компетенций перевернуло в течение последних двадцать лет всю систему западного высшего образования.

Что касается российских вузов, большинство из них до сих пор ориентированы, прежде всего, на формирование у будущих специалистов профессиональных (hard) компетенций, несмотря на то, что ведущая роль в индивидуальных и корпоративных профессиональных достижениях в современном постиндустриальном обществе принадлежит «надстроечным» (soft) умениям, которые в современной дидактике высшего образования получили название «универсальные компетенции» – их перечень отражён во ФГОС ВО 3+. Действительно, в отечественной науке существует и точка зрения о том, что soft skills имеют смысл только как надстройка над hard skills [2]. При этом автор согласен с тем, что soft skills как умение коммуницировать, преподнести, подать себя, понравиться, сформировать группу единомышленников было всегда важнейшим свойством профессионала, но умение подать себя и умение быть профессионалом не заменяют друг друга. На наш взгляд, такая позиция не отменяет утверждения о значимости мягких навыков, она скорее призывает не впадать в крайности, не терять фокус содержания образования.

Одной из универсальных компетенций, регламентированных ФГОС ВО 3+, является компетенция самоорганизации. Она отвечает всем предъявляемым требованиям к компетентностям универсального уровня:

– носит надпредметный характер, то есть формируется и функционирует в рамках не одной, а нескольких смежных предметных областей и носит междисциплинарный характер, позволяющий в том числе решать и метазадачи социального характера;

– является многофункциональной, поскольку овладение ею позволяет решать различные проблемы в профессиональной, социальной и повседневной жизни;

– является многомерной, так как в ней представлены и знания, и способы деятельности, и личностные свойства.

Сформированность компетенции самоорганизации и саморазвития у обучающегося является не только условием достижения эффективного комплексного образовательного результата, но и важным элементом овладения другими компетенциями, относящимися к категории общепрофессиональных и профессиональных. Взаимосвязь универсальной компетенции самоорганизации с ОПК и ПК прослеживается в сквозных знаниях, умениях и навыках, относящихся к разным компетенциям: умении планировать время, пользоваться современными информационно-коммуникационными технологиями, анализировать информацию, владении навыками передачи знаний и обмена опытом.

На наш взгляд, отсутствие целенаправленной работы образовательных организаций по развитию компетенции самоорганизации у обучающихся не только будет снижать эффективность развития всех остальных компетенций и качеств, но и затруднит их адаптацию в дальнейшей профессиональной деятельности.

По мнению Т.Н. Носковой и С.С. Куликовой, формированию универсальной компетенции самоорганизации и саморазвития будут способствовать следующие условия организации образовательного процесса в системе высшего образования: мотивация на саморазвитие и самореализацию в профессиональной деятельности, алгоритмизация формирования компетенции самоорганизации, раскрытие формируемых умений и навыков через осознание инвариантности процесса самоорганизации и его независимости от предметного содержания учебных заданий, понимание целей и задач совершаемой деятельности и прогнозирование её результата, использование методических приемов педагогической поддержки, взаимодействие участников образовательного процесса на основе взаимодействия в системе субъект-субъектных отношений, построенных на рефлексивной основе, постоянный мониторинг развития компетенции самоорганизации, осуществляемый педагогом, с последующим анализом и самооценкой со стороны обучающихся [3].

Наиболее эффективными оценочными средствами компетенции самоорганизации нам представляются кейсы, портфолио, самооценка. Все они являются многофункциональными средствами, характеризующимися широким спектром действия как в вопросах оценивания, так и при формировании компетенций. Поскольку сегодня человек вынужден «жить на опережение», уметь прорабатывать перспективу, планировать изменения социокультурной, профессиональной и личностной ситуации [4], представляется, что самым главным в применении средств оценки является сам не результат, а скорее его прогностическая составляющая, то есть сами процессы формирования портфолио, выполнения кейс-заданий, процессы самооценки.

Логика представления структуры компетенции самоорганизации основана на идеях непрерывного образования, которое должно быть организовано таким образом, чтобы каждый человек мог в его системе удовлетворить возникающие у него образовательные, профессиональные и культурные потребности. Данная структура разработана для родственных и преемственных компетенций, определяющих способность и готовность к самообразованию, саморазвитию, самоорганизации и самореализации выпускников двух уровней высшего образования: бакалавриата и магистратуры. Освоение компетенции самоорганизации составляют основу осуществления образовательного процесса по овладению другими общекультурными, общепрофессиональными, профессиональными компетенциями при подготовке бакалавров и магистров.

Входной уровень знаний, умений, опыта деятельности, требуемый для формирования компетенции «Способен определить и реализовать приоритеты собственной деятельности, и способы ее совершенствования на основе самооценки» при освоении программы магистратуры соответствует знаниям, умениям и опыту деятельности лица, успешно освоившего компетенцию «Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни» программы бакалавриата.

В связи с этим на уровне бакалавриата когнитивный компонент должен включать как понимание студентом необходимости стремиться к саморазвитию регулярно и систематично, так и ключевые метазнания в области саморазвития и организации самостоятельной работы [5, с. 152]. Поведенческий компонент обеспечен умениями в области тайм-менеджмента, опытом самоорганизации и самооценки её результатов.

Уровень магистратуры характеризуется знаниями, умениями и навыками, в основе которых лежит систематическая самооценка собственных действий, позволяющая определить и реализовать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования, а также способствующая гибкой и мобильной смене (коррекции) траектории саморазвития в зависимости от меняющихся условий и потребностей.

Таким образом, индикаторами проявления в бакалавриате компетенции УК-6 «Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни» являются:

– обоснование значения самоорганизации и саморазвития для своего образования (обучающийся должен давать определения самоорганизации и саморазвитию, раскрывать принципы образования в течение всей жизни (например, непрерывность, системность, доступность, преемственность), характеризовать

причины, обуславливающие целесообразность самоорганизации и саморазвития, иметь стремление к продолжению образования, освоению смежных профессий, личностному саморазвитию);

– понимание и оценка необходимых для самоорганизации и саморазвития качеств (обучающийся должен перечислять и раскрывать качества, необходимые для саморазвития и самоорганизации, адекватно оценивать свои особенности (достоинства, недостатки), определять уровень своего профессионального развития);

– описание способов саморазвития и самоорганизации (будущий бакалавр должен называть способы саморазвития и самоорганизации (чтение научной и художественной литературы; просмотр научно-популярных фильмов; занятие спортом; дополнительное образование; дистанционное образование; общение и опыт взаимодействия с окружающими и др.), уметь охарактеризовать их);

– управление своим временем (обучающиеся называют и описывают методы тайм-менеджмента (Принцип Парето, Матрица Эйзенхауэра, Интеллект-карты или Mind maps, Пирамида Франклина, Метод АБВГД); будущий бакалавр выполняет задания в установленные сроки, демонстрирует личную организованность (умеет сосредоточиться на главном, делает все по порядку, учитывает и анализирует затраты времени, имеет план действий, который четко выполняет); студент планирует свое время с использованием методов тайм-менеджмента; составляет план на день, неделю, месяц, год);

– проведение самодиагностики, самооценки и самоанализа (обучающийся должен подбирать способы самодиагностики, определять проблемы и перспективы своего развития, осуществлять самоанализ, составлять рекомендации по саморазвитию);

– освоение новых видов деятельности (обучающийся демонстрирует успехи (участие, победы, руководство) в учебно-воспитательном процессе, участвует в надпредметных проектах, выполняет интегрированные задания);

– выстраивание и реализация траектории саморазвития (обучающийся ставит цели (задачи) саморазвития (ближайшей и дальней перспективы), подбирает и обосновывает выбор способов саморазвития и самоорганизации, составляет план саморазвития, подбирает необходимые ресурсы);

– составление программы саморазвития (студент разрабатывает программу саморазвития; имеет и представляет результаты саморазвития (грамоты, дипломы, медали и др.).

На уровне магистратуры предполагается использовать следующие индикаторы проявления компетенции УК-6 – Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки:

– формулирование приоритетов собственной деятельности (обучающийся описывает перспективы личного и профессионального развития, выстраивает иерархию целей и задач саморазвития по приоритетности, обосновывает их приоритетность, перечисляет способы совершенствования собственной деятельности (самообразование, профессиональная подготовка, переподготовка, онлайн-обучение и др.);

– определение направления совершенствования собственной деятельности (студент характеризует способы самооценки, которыми пользуется, имеет собственный бланк самооценки, составляет вопросы для самоанализа);

– проведение самооценки (будущий магистр характеризует способы самооценки, которыми пользуется, имеет собственный бланк самооценки, составляет вопросы для самоанализа; проводит самооценку самостоятельно, регулярно, демонстрирует результаты самооценки);

– разработка и реализация программы саморазвития (в соответствии с выстроенными приоритетами, студент самостоятельно организует свою работу по составлению программы саморазвития, самостоятельно осуществляет и контролирует ход своего развития);

– объективное оценивание достигнутых результатов саморазвития (разрабатывает критерии для анализа результатов самоорганизации и саморазвития, осуществляет самоанализ);

– гибкое регулирование (изменение, корректировка) траектории саморазвития в зависимости от меняющихся условий и потребностей (имеет различные варианты собственного развития, вносит изменения в деятельность по самоорганизации и саморазвитию на основе проведенного анализа);

– реализация процессов саморазвития (занимается саморазвитием систематически, регулярно, осознано, демонстрирует готовность активизировать внутренние резервы (знания, умения, навыки, волю, упорство) для достижения целей саморазвития, демонстрирует результаты успешного опыта саморазвития).

Таким образом, ключевые отличия уровня магистратуры от бакалавриата в развитии компетенции самоорганизации заключаются в следующем.

Во-первых, в расширении и углублении знаний, приобретенных на предыдущих этапах обучения (если в бакалавриате дается понимание важности и значения саморазвития, его принципов, содержательные характеристики процессов самоорганизации, то в магистратуре речь идет о знаниях вариантов совершенствования саморазвития, особенностей методов и технологий, иными словами, студент преобразовывает отдельные представления и понятия в стройную систему знаний).

Во-вторых, в магистратуре развивается потребность в прогнозировании, планировании, в анализе выполняемой деятельности на основе рефлексивных действий, в управлении с ярко выраженной позицией «само». Рефлексивный компонент связан с умениями заглянуть в будущее и наметить перспективу деятельности; он направлен на оценочное отношение к собственной

деятельности и внесение необходимых коррективов. Освоенные на уровне бакалавриата компетенции способствуют осуществлению анализа причинно-следственных связей, стимулируют развитие способности к самоизучению, работе над собой и к применению этой способности к условиям профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Казакова Е.И., Тарханова И.Ю. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ. *Ярославский педагогический вестник*. 2018; № 5: 127 – 135.
2. Mau V. Современное образование и soft skills. *Вести образования*. Available at: https://vogazeta.ru/articles/2019/9/2/quality_of_education/9176-fundamentalnye_znaniya_ne_stareyut
3. Куликова С.С., Носкова Т.Н. Формирование компетенции самоорганизации студентов как основы обучения в современной образовательной среде университета. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2009; № 83: 78 – 87.
4. Тарханова И.Ю. Социальные эффекты дополнительного профессионального образования. *Ярославский педагогический вестник*. 2013; № 2: 126 – 130.
5. Розин А.А. Особенности самостоятельной работы курсантов военных вузов в процессе подготовки к будущей профессиональной деятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 2 (69): 152 – 153.

References

1. Kazakova E.I., Tarhanova I.Yu. Ocenka universal'nyh kompetencij studentov pri osvoenii obrazovatel'nyh programm. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2018; № 5: 127 – 135.
2. Mau V. Sovremennoe obrazovanie i soft skills. *Vesti obrazovaniya*. Available at: https://vogazeta.ru/articles/2019/9/2/quality_of_education/9176-fundamentalnye_znaniya_ne_stareyut
3. Kulikova S.S., Noskova T.N. Formirovanie kompetencii samoorganizacii studentov kak osnovy obucheniya v sovremennoj obrazovatel'noj srede universiteta. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2009; № 83: 78 – 87.
4. Tarhanova I.Yu. Social'nye efekty dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2013; № 2: 126 – 130.
5. Rozin A.A. Osobennosti samostoyatel'noj raboty kursantov voennyh vuzov v processe podgotovki k budushej professional'noj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 2 (69): 152 – 153.

Статья поступила в редакцию 07.08.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00033

Surgutskova G.A., teacher, Nizhnevarтовsk State University (Nizhnevarтовsk, Russia), E-mail: 13.06.666@mail.ru

RESEARCH OF READINESS OF FUTURE ENGINEERS FOR INTERCULTURAL PROFESSIONAL INTERACTION. The article proves the urgency of the problem of preparing future technical bachelors for the implementation of intercultural professional interaction. The readiness of a modern engineer to implement intercultural communications in professional interaction is no longer provided by means of linguodidactics, even an excellent knowledge of a foreign language for a modern graduate is insufficient, which initiated the study of the problem of training modern graduates of non-linguistic universities. Intercultural interaction is becoming the subject of research in many scientific fields as a phenomenon of modern reality, and the field of professional pedagogy is no exception. A foreign language, having a certain share of pointlessness in the educational process of the university, has significant potential for preparing future graduates for the implementation of professional international relations, for increasing personal competitiveness and developing personal and professional qualities. The article substantiates the structural components of intercultural professional interaction, which were the basis for the criteria for assessing the level of readiness of students in technical areas for real intercultural professional interaction. During the pedagogical experiment, using theoretically substantiated criteria, it was proved that students of non-linguistic universities are not ready for constructive intercultural professional interaction today. The solution to this problem lies in the system integration of professional and foreign language training for students, in the implementation of communicatively-saturated educational technologies, in expanding the format of social and professional partnerships of the university.

Key words: intercultural professional interaction, integration, readiness, educational process.

Г.А. Сургутскова, преп., Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск, E-mail: 13.06.666@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

В статье доказывается актуальность проблемы подготовки будущих бакалавров технического профиля к осуществлению межкультурного профессионального взаимодействия. Готовность современного инженера к реализации межкультурных коммуникаций в профессиональном взаимодействии уже не обеспечивается средствами лингводидактики, даже отличного знания иностранного языка современному выпускнику оказывается недостаточным, что инициировало изучение проблемы подготовки современных выпускников неязыковых вузов. Межкультурное взаимодействие становится предметом исследования многих научных областей как феномен современной действительности, и область профессиональной педагогики не является исключением. Иностранный язык, обладая определенной долей беспредметности в образовательном процессе вуза, обладает значительным потенциалом для подготовки будущих выпускников к реализации профессиональных международных связей, повышения личной конкурентоспособности и развития личностно-профессиональных качеств. В статье обосновываются структурные компоненты межкультурного профессионального взаимодействия, которые были положены в основу критериев оценки уровня готовности обучающихся технических направлений к реальному межкультурному профессиональному взаимодействию. В ходе педагогического эксперимента с помощью теоретически обоснованных критериев было доказано, что обучающиеся неязыковых вузов на сегодняшний день не готовы к осуществлению конструктивного межкультурного профессионального взаимодействия. Решение данной проблемы заключается в системной интеграции профессиональной и иноязычной подготовке обучающихся, реализации коммуникативно-насыщенных образовательных технологий, расширении формата социального и профессионального партнерства вуза.

Ключевые слова: межкультурное профессиональное взаимодействие, интеграция, готовность, образовательный процесс.

Широкие возможности профессионального взаимодействия специалистов различных государств и различных культур, открытые важнейшими тенденциями современности – глобализацией, стремительным развитием науки и технологий, в том числе и информационно-цифровых, мировой интеграцией в образовании, инициировали изучение проблемы подготовки будущих специалистов к межкультурному профессиональному взаимодействию в процессе обучения в вузе. Создание международных компаний и предприятий, активное становление международных контактов в инженерном профессиональном поле потребовали дополнительного педагогического осмысления проблемы подготовки будущих инженеров к эффективной деятельности в профессиональном сообществе ми-

рового масштаба [1]. При этом уровень готовности к осуществлению межкультурного профессионального взаимодействия современных выпускников не соответствует мировым стандартам. Ключевую роль в подготовке будущих инженеров к межкультурному профессиональному взаимодействию в педагогической науке и практике традиционно отводят иностранному языку как образовательной дисциплине в вузе.

Иностранный язык как образовательная область профессиональной подготовки, действительно, обладает значительным потенциалом и становится все более значимым для подготовки современного конкурентоспособного выпускника технических направлений (Н.С. Аболина, А.И. Богданова, Н.И. Вьюнова,

Е.А. Локтюшина, Н.В. Макшанцева, Н.Г. Муравьева, Е.Н. Руднева, Е.И. Полякова, Т.А. Фугелова, др.). Следует подчеркнуть, что проблема иноязычной подготовки в неязыковых вузах была и остается актуальной для различных специальностей и на данный момент имеет значительную теоретико-методологическую и дидактическую базу. Вопросам профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов неязыковых специальностей посвящены диссертационные исследования последних лет Е.А. Алешугиной, Т.Н. Ефремцевой, Д.Б. Ковалевой, Л.В. Павленко, П.П. Ростовцевой, Л.Т. Рудометовой, Г.Г. Ханцевой и других исследователей, которые с опорой на теоретические положения лингводидактики определяли в качестве решения проблемы профессионально ориентированные тексты и отбор содержания при обучении иностранному языку в неязыковом вузе.

Многие педагогические исследования в данной области подтверждают актуальность проблемы обучения иностранному языку специалистов неязыковых вузов, где иностранный язык выступает как:

1) средство профессиональной коммуникации (Р.М. Иванов, А.А. Рыбкин, Н.С. Сахарова, В.Л. Темкин, Н.В. Янкин);

2) средство межкультурной коммуникации (Н.В. Агеенко, Л.С. Ким, Р.А. Ковалова, А.Н. Кузнецов),

3) условие развития иноязычной компетентности (О.А. Артемьева, Г.С. Архипова, О.В. Герасименко, Л.В. Голикова, Н.Л. Гончарова, Е.В. Грош, Н.Ю. Гугарева, Е.В. Клименко, З.И. Коннова, Т.Н. Крепкая, И.И. Опешанская, Н.В. Пятаева, Н.Н. Прудникова, Н.С. Сахарова, М.В. Трегубенкова и др.).

Несмотря на то, что в педагогической науке одним из перспективных научных направлений в обучении иностранному языку признана интеграция иноязычной и профессиональной подготовки будущих специалистов (И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, Е.И. Пассов, Г. Уйдсон, др.), изучение результатов педагогических исследований, международных требований к уровню профессиональной подготовки будущего инженера, анализ практики профессиональной подготовки подтверждают, что готовность к осуществлению продуктивного межкультурного профессионального взаимодействия, владение выпускниками технических направлений иностранным языком не соответствуют требуемому уровню мировых профессиональных стандартов. Следовательно, подготовка современных специалистов инженерного профиля к межкультурному профессиональному взаимодействию только средствами лингводидактики на сегодняшний день оказывается недостаточной. При этом данное направление не находит достаточного освещения в педагогических исследованиях.

Кроме того, актуальность подготовки будущих специалистов технических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию обусловлена многими внешними факторами современности. Влияние тенденций мировой глобализации, системные социальные, политические, экономические, культурные и другие изменения формируют новые требования к качеству образования. И прежде всего – к качеству профессионального образования. При этом собственно система образования, по мнению А.В. Кандауровой и Н.Н. Суртаевой, характеризуется «традиционными консервативностью, толерантностью и слабой восприимчивостью к влиянию мировых тенденций глобализации, к внешним запросам, изменениям в целом, а также дефицитом квалифицированных кадров» [2]. Наряду со стремительным развитием технологий и технологических процессов, А.Г. Долган описывает влияние геополитических, экономических и социально-культурных факторов на подготовку современного специалиста [3]. Е.Н. Мажар в своем исследовании подчеркивает существенную роль подготовки к межкультурному профессиональному взаимодействию в расширении не только границ профессиональной подготовки, но и границ социализации выпускников [4]. Однако изучение проблемы межкультурного профессионального взаимодействия, имеющего большое значение не только для профессиональной педагогики, в современной науке только начинается. Так, по мнению Е.Н. Мажар, небольшое число определений межкультурного взаимодействия, имеющееся в учебной литературе по теории профессионального образования, неоправданно узкие и не раскрывают всей сущности и образовательного потенциала данного феномена [5, с. 166].

Анализ педагогических исследований и публикаций позволяет заключить, что феномен межкультурного профессионального взаимодействия на современном этапе является актуальной проблемой профессиональной педагогики, что подготовка будущих специалистов, в том числе технических профилей, следует рассматривать как индикатор качества образования и социализации личности вообще и профессиональной межкультурной социализации в частности.

В педагогических исследованиях данной проблемы обоснованы различные критерии и показатели готовности обучающихся к межкультурному профессиональному взаимодействию на разных основаниях. К примеру, в работе Е.В. Тройниковой обосновываются в качестве показателей готовности такие результаты образования, как:

- иноязычные и культуроведческие знания, обеспечивающие понимание концептуальных ориентиров другой культуры;
- умения конструировать межкультурные отношения на основе интеграции своей и другой культурной среды;
- владение национально-специфическими моделями коммуникативного поведения;
- знание и учет инокультурного этикета, инокультурного менталитета, уважение к другой культуре;

– сформированность толерантной, гуманистической, демократической установки;

– наличие личностных качеств (доброжелательность, готовность помочь, чувство солидарности, критичность по отношению к себе, эмпатия) [6, с. 25].

Е.В. Буило и И.В. Иванова, обосновывая показатели готовности обучающихся к межкультурному взаимодействию, в качестве последних выбирают выделенные ими структурные компоненты: мотивационно-деятельностный, социально-информационный, эмоционально-волевой, рефлексивно-оценочный и аксиологический [7, с. 38]. Л.Е. Судоргина также разрабатывает показатели готовности на основе структуры межкультурного взаимодействия, теоретически обосновывая информационно-аналитический, мотивационно-ценностный, социально-коммуникативный и творческо-деятельностный критерии [8, с. 35 – 37].

В нашем исследовании при обосновании показателей готовности бакалавров технических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию мы также отталкиваемся от структуры межкультурного взаимодействия, понимая под последним, прежде всего, процесс [9]. При этом в качестве компонентов данного процесса, согласно замыслу и логике предпринятого исследования, мы рассматриваем следующие взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты: межкультурная профессиональная коммуникация, межкультурные профессиональные отношения и межкультурная совместная профессиональная деятельность. Отсюда и готовность обучающихся к межкультурному профессиональному взаимодействию представляется как совокупный результат интегрированной профессиональной и иноязычной подготовки будущих специалистов к межкультурным профессиональным межличностным отношениям, межкультурной профессиональной коммуникации и межкультурной совместной профессиональной деятельности. В свою очередь, каждая из трех составляющих готовности к межкультурному профессиональному взаимодействию характеризуется определенным содержанием, что позволило обосновать следующие критерии оценки развития изучаемого качества: когнитивный, конативный, ценностно-рефлексивный.

В педагогическом эксперименте по оценке готовности обучающихся бакалавров технических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию приняли участие 196 студентов филиала Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный университет» (национальный исследовательский университет) в г. Нижневартовске и Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижневартовский государственный университет», обучающихся по направлениям подготовки «Бизнес-информатика», «Технология транспортных процессов», «Программная инженерия», «Строительство», «Приборостроение» и «Программная инженерия».

В результате анкетирования две трети студентов подтвердили, что изучение иностранного языка только на первом курсе оказывается недостаточным, однако 82% обучающихся не прилагают дополнительных самостоятельных усилий в области освоения иностранного языка в профессиональном становлении. При этом большинство студентов (90%) признались, что не готовы к осуществлению межкультурного профессионального взаимодействия в будущем. Экспериментальные данные показали также, что менее половины (45%) обучающихся имеют небольшой опыт межкультурного взаимодействия, полученный в туристических поездках, незначительных контактах со знакомыми иностранцами в процессе отдыха в международных лагерях. Незначительно число студентов, принявших участие в международных образовательных и профессионально-образовательных программах и мероприятиях (16%); эпизодическое (7%) профессиональное взаимодействие на иностранном языке (перевод профессиональной документации, технических инструкций по просьбе знакомых, поиск на зарубежных сайтах нужной информации при выполнении домашних заданий) обучающиеся не связывают с формированием личного опыта межкультурного профессионального взаимодействия. Вместе с тем будущие бакалавры технических направлений подтвердили важность формирования такого опыта в процессе профессиональной подготовки в вузе как необходимое условие успешной конкурентоспособной профессиональной деятельности в дальнейшем.

Математическая обработка полученных экспериментальных результатов позволила определить три уровня готовности бакалавров технических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию, где 45% обучающихся показали лингвистический (начальный) уровень готовности к межкультурному профессиональному взаимодействию; 45,6% – речеповедческий (средний) уровень и только 9,4% обучающихся соответствуют профессионально-коммуникативному (оптимальному) уровню.

Таким образом, в ходе педагогического эксперимента была доказана необходимость подготовки обучающихся технических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию. В педагогической литературе в числе причин недостаточной подготовки обучающихся обосновывается слабая социально-психологическая подготовка. Недостаточное внимание в процессе обучения, и в том числе обучения иностранному языку, к развитию личностных качеств, обеспечивающих уверенное коммуницирование, коммуникативной культуры, к формированию толерантной, уважающей иные менталитеты и этические нормы установки в образовательном процессе не способствует развитию готовности в настоящей образовательной ситуации.

В числе причин недостаточной подготовки обучающихся в исследованиях называются также организационные (как, например, недостаточное межкультурное социальное и профессиональное партнерство вуза); методические и дидактические причины, ограничивающие возможности преподаваемых дисциплин; слабая профессиональная ориентация дисциплины «Иностранный язык».

Таким образом, констатирующее исследование подтвердило актуальность проблемы подготовки обучающихся технических вузов как неязыковых к меж-

культурному профессиональному взаимодействию. Преодолеть выявленные причины недостаточной подготовки возможно через организацию целенаправленной педагогической интеграции иноязычной и профессиональной подготовки, применение практико-ориентированных технологических решений организации образовательного процесса, расширение социально-образовательного спектра взаимодействия обучающихся с представителями своей и других профессий, развитие необходимых личных качеств обучающихся.

Библиографический список

1. Сургутскова Г.А. Социально-педагогическая компетентность как необходимая составляющая профессиональной деятельности современного специалиста технического профиля. *Научные труды магистрантов и аспирантов Нижневартковского государственного университета*. Вып. 14. Нижневартовск, 2017.
2. Кандаурова А.В., Суртаева Н.Н. Дополнительное профессиональное педагогическое образование в условиях изменений социального взаимодействия. *Человек и образование*. 2015; № 3 (44): 23.
3. Долган А.Г. Использование проблемной ситуации в комплексном тесте (на примере подготовки к межкультурному бизнес-взаимодействию в АТР). *Интеграция образования*. 2016; Т. 20; № 2.
4. Мажар Е.Н. Основные психолого-педагогические механизмы функционирования межкультурного взаимодействия. *Известия Смоленского государственного университета. Ежеквартальный журнал*. 2016; № 4 (36): 454 – 467.
5. Мажар Е.Н. Педагогические условия и этапы реализации практико-ориентированной модели подготовки студентов-лингвистов к межкультурному взаимодействию. *Ученые записки Орловского государственного университета*. 2017; № 2 (75): 260 – 264.
6. Тройникова Е.В. *Формирование готовности студентов к межкультурному взаимодействию в образовательной деятельности*: Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ижевск, 2007.
7. Буйло Е.В., Иванова И.В. Тренинг как метод развития коммуникативной компетентности. *Среднее профессиональное образование*. 2014; № 12: 12 – 17.
8. Судоргина Л.Е. *Развитие межкультурного взаимодействия студенческой молодежи средствами проектных технологий социально-культурной деятельности*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Орел, 2014.
9. Сургутскова Г.А., Ибрагимова Л.А. Деловой английский язык в подготовке компетентного специалиста. *Actual problems of humanities: Monograph, Volume 3/ ed. by K. Vitkova*. Venna: "East West" Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, 2016: 12 – 22.

References

1. Surgutskova G.A. Social'no-pedagogicheskaya kompetentnost' kak neobhodimaya sostavlyayuschaya professional'noj deyatel'nosti sovremennogo specialista tehničeskogo profilya. *Nauchnye trudy magistrantov i aspirantov Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vyp. 14. Nizhnevartovsk, 2017.
2. Kandaurova A.V., Surtayeva N.N. Dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie v usloviyah izmenenij social'nogo vzaimodejstviya. *Chelovek i obrazovanie*. 2015; № 3 (44): 23.
3. Dolgan A.G. Ispol'zovanie problemnoj situacii v kompleksnom teste (na primere podgotovki k mezhkul'turnomu biznes-vzaimodejstviyu v ATR). *Integraciya obrazovaniya*. 2016; T. 20; № 2.
4. Mazhar E.N. Osnovnye psihologo-pedagogicheskie mehanizmy funkcionirovaniya mezhkul'turnogo vzaimodejstviya. *Izvestiya Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta. Ezhekvartal'nyj zhurnal*. 2016; № 4 (36): 454 – 467.
5. Mazhar E.N. Pedagogicheskie usloviya i etapy realizacii praktiko-orientirovannoj modeli podgotovki studentov-lingvistov k mezhkul'turnomu vzaimodejstviyu. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017; № 2 (75): 260 – 264.
6. Trojnikova E.V. *Formirovanie gotovnosti studentov k mezhkul'turnomu vzaimodejstviyu v obrazovatel'noj deyatel'nosti*: Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Izhevsk, 2007.
7. Bujlo E.V., Ivanova I.V. Trening kak metod razvitiya kommunikativnoj kompetentnosti. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2014; № 12: 12 – 17.
8. Sudorgina L.E. *Razvitie mezhkul'turnogo vzaimodejstviya studencheskoj molodezhi sredstvami proektnyh tehnologij social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Orel, 2014.
9. Surgutskova G.A., Ibragimova L.A. Delovoj anglijskij yazyk v podgotovke kompetentnogo specialista. *Actual problems of humanities: Monograph, Volume 3/ ed. by K. Vitkova*. Venna: "East West" Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, 2016: 12 – 22.

Статья поступила в редакцию 07.08.19

УДК 371

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00034

Damadaeva A.S., Doctor of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Developmental Psychology and Professional Activities, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: angelasagidova@mail.ru

THE PROCESSES OF MODERNIZATION OF THE EDUCATION SYSTEM IN THE REPUBLIC OF DAGESTAN. The article presents a study conducted by the grant project aimed at studying the factors that prevent successful process of inclusion. On the basis of the studied problems, the concept of remedial and preventive system of psychological support of teachers, students and their parents to the introduction of Federal state educational standard for children with disabilities in the Republic of Dagestan should be built as a way of modernization of education, for structuring the work of schools with the introduction of the Federal Educational standards.

Key words: psychological and pedagogical support, concept, children with disabilities, disabled people, teachers, parents.

A.S. Дамдаева, д-р психол. наук, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, Россия, E-mail: angelasagidova@mail.ru

ПРОЦЕССЫ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ ДАГЕСТАН

В статье представлено исследование, проведенное по грантовому проекту, направленное на изучение факторов, мешающих успешному продвижению процесса инклюзии. На основе изученных проблем разработана концепция коррекционно-превентивной системы психологического сопровождения учителей, учащихся и их родителей к введению ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья в Республике Дагестан, рассматриваемую как способ модернизации образования, структурирования работы ОО при введении инклюзии.

Ключевые слова: психолого-педагогическая поддержка, концепция, дети с ограниченными возможностями здоровья, инвалиды, педагоги, родители.

Модернизация образования привлекает огромное внимание родителей, имеющих детей с ОВЗ и инвалидностью. Основной интерес вызывает инклюзивное образование.

В результате осознания ценности жизни и отличий между людьми появилось понимание прав человека, признание идентичности и личностных особенностей. Включенность каждого человека в общество независимо от его эт-

нической, религиозной, политической принадлежности, а также от состояния здоровья является основным ценностным показателем социального общества.

Большинство исследований по организации процесса инклюзивного образования сходятся в том, что процесс введения инклюзивного образования требует подключения психолого-педагогических и организационных мероприятий. Не менее актуально, что при введении инклюзии образовательное сообщество сталкивается с педагогической некомпетентностью педагогов, которые не имеют квалификаций в данной области, что существенно затрудняет и тормозит инклюзивные процессы. Отдельной темой исследования являются руководители ОО, которые, не понимая феномена инвалидности, с большой долей осторожности относятся к присутствию и патронажу таких детей. Ведь их наличие также требует корректировки учебных планов, наличия специальных учебников и инфраструктуры [1 – 3].

Анализ как отечественной, так и зарубежной литературы по проблемам инклюзивного обучения показывает, что большинство исследователей сходятся в одном: для создания благоприятной инклюзивной среды требуется множество факторов [4].

Таким образом, на успешность введения инклюзии влияют четыре фактора:

- соответствие материально-технической базы ОО;
- профессиональная готовность учителей к введением ФГОС;
- межгрупповые взаимоотношения детей с ОВЗ в инклюзивных классах;
- организация учебного процесса в таких видах классов.

Следовательно, для успешности внедрения инклюзии нужно провести серьезную работу от переустройства материальной базы школы до переподготовки учителей. В специальной психолого-педагогической литературе много исследований, которые касаются сопровождения детей с ОВЗ. Но с введением инклюзии учителя, родители и сами дети с нормальным развитием оказались не готовыми к введению ФГОС. Наиболее проблемной зоной в этом отношении выступают сами педагоги, которые не настроены позитивно на инклюзивный процесс [5].

Такое отношение к инклюзии имеет объяснение и продиктовано многочисленными факторами, к которым можно отнести следующие: высокий уровень эмпатии педагогов к детям-инвалидам; нежелание родителей видеть таких детей рядом со своими здоровыми; непонимание основ инклюзии и страх перед неизвестным [6].

Нужна особая модель подготовки учителя к принятию инклюзивного обучения и специалистов педагогических специальностей. К основным задачам относят следующие: формирование превентивно-коррекционной модели сопровождения процесса инклюзии, включающей в себя ряд компетенций. В профессиональной подготовке педагогов школы такой компонент присутствует контекстно. В большинстве случаев учителя предлагают освоить курсы повышения квалификации с этой направленностью, но, получив определенные теоретические знания, вопросы практического характера все еще остаются не отработанными. Анализ показывает, что современная система образования в понимании родителей не утратила своей основной функции и является в первую очередь обучающей. По их мнению, получение знаний и образования (т.е. свидетельств об окончании образовательной организации) оказывает влияние на жизненную траекторию [7].

Изменение отношения к детям-инвалидам определяют развитие ценностных ориентиров. По мнению исследователей, совместное обучение не только возможно, но и полезно всем обучающимся. У здорового ребенка оно формирует представление о равенстве, а ребенку-инвалиду дает возможность социализации в условиях нормального функционирования.

Родители детей-инвалидов остро ощущают любые изменения в отношении к их детям. Многие из них считают, что, несмотря на внедрение инклюзивного образования, отношение не изменилось. Также отмечены изменения в отношении к детям-инвалидам скорее в лучшую сторону [8].

Вместе с тем в образовании сохраняются случаи дискриминации по отношению к детям-инвалидам.

Исходя из собранных данных, можно сказать, что в массовой школе дети с ОВЗ не всегда принимаются положительно. Имеются случаи проявления негативного отношения к ним [9].

В соответствии с программой модернизации основным направлением в процессе образования детей-инвалидов является инклюзия. Поэтому было важно рассмотреть отношение родительского сообщества к перспективам его развития. Отмечено, что большинство родителей считают, что реализация инклюзивного образования должна существовать только в качестве социализации, т.е. его не рассматривают в качестве процесса обучения и получения образования.

Таким образом, можно отметить, что родители видят структурные изменения, однако возникает недопонимание родительского сообщества в определении этой структуры. В процессе модернизации формируются ценностные ориентиры, которые выражаются в изменении отношения к детям с ОВЗ.

Следовательно, исследование проблематики психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования обладает высокой социальной значимостью. Выбранный ракурс исследования позволил выявить ряд противоречий:

- между актуальностью проблем психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования, их высокой теоретической и практической значимостью и относительно невысокой степенью изученности;
- с традиционным стереотипом восприятия обучения и воспитания детей с ОВЗ в специализированных образовательных учреждениях и введения инте-

грированной модели образования, что порождает необходимость всестороннего научного анализа данного явления;

- между необходимостью реализации комплекса мер педагогических и психологических ресурсов для формирования позитивного отношения к феномену инвалидности у педагогов и детей с нормативным развитием и отсутствием их в практике.

В своем исследовании мы исходили из гипотезы, что для модернизации образования в связи с введением инклюзии требуется создать условия для осуществления мобилизации педагогических и психологических ресурсов, направленных на создание толерантного отношения к феномену инвалидности. При этом целью исследования было создание целостной коррекционно-превентивной системы психологического сопровождения, обеспечивающей оптимальные педагогические условия для учителей, учащихся и их родителей к введению Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ОВЗ в Республике Дагестан.

По данным исследований, процесс модернизации имеет региональные особенности, определяющие темпы развития инклюзивного образования.

В связи с этим мы можем сказать, что процессы, происходящие в РД, обладают определенными характерными особенностями. Для проверки данной гипотезы был проведен опрос посредством анкетирования.

В ходе исследования была создана волонтерская группа для проведения анкетирования на территории РД. Для этого территория республики была поделена на 3 зоны (южная, горная, центральная) для облегчения статистической обработки данных и достоверности результатов исследования. В этих зонах было опрошено 15 900 человек, из которых 6 900 – педагоги начальных классов ОО, 3 000 родителей, 6 000 – нормально развивающиеся сверстники.

При анкетировании педагогов образовательных организаций республики Дагестан было выявлено, что только 41% из опрошиваемых педагогов имеют понятие о том, что такое инклюзивное образование.

По этому опросу было выявлено, что только 12% родителей знают о принципах инклюзивного образования, но при этом 32% из них положительно относятся к инклюзивному образованию, хотя имеют смутное представление о том, что это такое и как это должно происходить.

Педагоги ОО более информированы о том, что такое инклюзивное образование, но из них только 44% положительно относятся к идеям инклюзивного образования. Также следует отметить, что относительно небольшой процент педагогов положительно относятся к совместному обучению детей с ОВЗ – 35%. Еще меньшее количество родителей одобряют идею и положительно относятся к совместному обучению своих детей с детьми с ОВЗ. Однако 76% самих детей положительно относятся к тому, что они будут обучаться совместно с детьми-инвалидами и ограниченными возможностями здоровья.

Больше всего удивило то, что 78% опрошенных педагогов даже не предполагают, кто относится к категории детей с ОВЗ и 90% родителей на вопрос, знают ли они о том, кто относится к категории детей с ОВЗ, ответили отрицательно.

Можно предположить, что некомпетентность родителей и педагогов связана с тем, что не проводятся обучающие семинары и разъяснительная работа. Касается это и образовательных программ. Педагоги зачастую не понимают, что такое адаптированные программы. Большая часть детей-инвалидов обучается по общей программе.

Было отмечено, что из всего массива опрошенных по программам обучения полагают, что адаптированные программы, рекомендованные медико-психолого-педагогической комиссией, являются дополнительной формой образовательного процесса, который не отождествляют с инклюзией.

Система образования детей-инвалидов не имеет четко выраженной структуры и находится в процессе модернизации, которая обеспечивает переход к новой форме образования, учитывающей сформированные ценности в отношении к детям-инвалидам.

Реализация модернизационных процессов предусматривает формирование партнерских отношений основных участников образовательного процесса. В связи с этим следует обратить внимание на экспертную оценку процессов модернизации в системе образования детей-инвалидов.

В первую очередь надо понимать, что любой процесс реформации сталкивается с определенными трудностями в виду перехода от старой системы к обновленной. Таким образом, выявление проблем для дальнейшего их решения помогает более успешному процессу модернизации.

По нашему мнению, трудности, с которыми приходится сталкиваться учителям, имеют объективные и субъективные особенности. Например, в общеобразовательных школах отмечается нехватка знаний и практических навыков педагогического состава в работе с детьми-инвалидами.

Модернизация процессов образования связана с долгосрочными стратегиями, определяющими приоритеты задач, поставленных перед системой образования. Необходимость формирования моделей долгосрочных действий определена в законодательных и нормативных актах государственной власти, в связи с этим они не подлежат изменениям в определенный промежуток времени.

Также нами отмечено, что для получения специализированной помощи педагогам, обучающим детей с ОВЗ в коррекционных образовательных организациях, сформирована сеть методических кабинетов, для педагогов общеобразо-

вательных школ такие консультации не проводятся. Следует отметить, что одной из основных трудностей являются взаимоотношения с родителями.

В образовательных организациях, не наделенных ранее функциями образования детей-инвалидов отмечается отсутствие технического и программно-методического оснащения, их поисками педагогическому составу приходится заниматься самим.

Среди трудностей, с которыми сталкивается администрация общеобразовательных школ, где обучаются дети с ОВЗ, является техническая оснащенность классов.

Из этого можно сделать вывод, что основные проблемы, с которыми сталкивается учитель, представляют собой необработанность структурно-функциональной системы образования детей-инвалидов.

Очень важно принять меры, направленные на эффективность модернизации образования: обеспечение педагогов общеобразовательных организаций информационными материалами, создание сети бесплатных консультационных и образовательного процесса детей с ОВЗ, создание консультационных и методических центров для учителей общеобразовательных организаций.

В связи с реорганизацией и произошедшим изменением порядка финансирования обоснование предоставления дополнительных ставок для специалистов в области коррекции вызывает затруднение, однако, по мнению экспертов, наличие таких специалистов является одним из первостепенных условий для успешного обучения детей-инвалидов. На сегодняшний день образовательные организации РД не обеспечены специалистами в области коррекционной педагогики и психологии. В большинстве районов республики отсутствует социально-психологическая служба.

Большой проблемой совместного образования в общеобразовательных школах является непринятие детей с ОВЗ в детский коллектив.

Несмотря на то, что ведется большая работа по стиранию стереотипов, они сильно влияют на восприятие и детей, и родителей.

В основном педагогический состав относится с некоторым непониманием к некоторым нуждам детей-инвалидов с заболеваниями системы внутренних органов. Отсутствие внешнего проявления ограничений в здоровье является для педагогов поводом не учитывать физиологические особенности ребенка.

Развитие образования детей-инвалидов должно рассматриваться в рамках обеспечения равного доступа для всех детей без исключения. Исключив из закона понятие о коррекционном образовании, модернизация образования детей-инвалидов приняла тупиковые формы. Закон определяет совместное обучение всех детей, но для этого нет ни технической, ни педагогической, ни экономической и даже ни архитектурной возможностей.

Эксперты общеобразовательных организаций считают, что инклюзивное образование стоит развивать. Но это процесс не одного десятилетия. С ними согласны и эксперты коррекционных образовательных организаций. Однако они считают, что инклюзивное образование должно носить только функции социализации. Нахождение в общеобразовательном классе должно быть фрагментарным для детей-инвалидов со многими видами коррекционных потребностей [10].

Таким образом, во мнениях экспертов имеются значительные различия в отношении модернизации образования детей-инвалидов. Определяется непонимание структурно-функциональной системы данного образования.

Многие структурные и функциональные изменения вызывают множество вопросов, связанных с образованием данной категории детей. В основном система образования детей-инвалидов сохраняет свои образовательные функции в коррекционных школах. Для того чтобы процесс модернизации образования детей-инвалидов в РД носил характер ускорения, нами была предложена концепция коррекционно-превентивной системы психологического сопровождения учителей, учащихся и их родителей к введению Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья, представленная на рисунке 1.



Рис. 1. Концепция коррекционно-превентивной системы психологического сопровождения учителей, учащихся и их родителей к введению Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья

Библиографический список

1. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема. *Вестник ТГПУ*. 2014; № 1: 112 – 115.
2. Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование*. 2011. № 1: 83 – 92.
3. Дамадаева А.С., Айтберова Н.А., Исаева Э.Ш. Некоторые проблемы введения инклюзивного обучения в начальной школе (по материалам РД). *Общественные науки*. 2016; № 3: 274 – 283.
4. Ливенцева Н.А. Обзор современных зарубежных исследований по проблеме инклюзивного образования. *Психологическая наука и образование*. 2011; № 3: 114 – 121.
5. Федотенко И.Л. *Педагогика и психология инклюзивного образования*: монография. Тула: Тульский полиграфист, 2015.
6. Кизима А.Б., Есикова Е.В. Интеграция детей-инвалидов в массовую школу: преодоление психологических барьеров и особенности обучения и воспитания. *Директор школы*. 2008; № 3: 68 – 73.

7. Герасименко Ю.А. Профессионально-личностная готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования. *Педагогическое образование в России*. 2015; № 6: 145 – 150.
8. Задорин И.В., Колесникова Е.Ю., Новикова Е.М. Инклюзивное образование в Москве: дифференциация информированности участников как фактор-ограничение. *Психологическая наука и образование*. 2011; № 1: 60 – 71.
9. Алехина С.В. Инклюзивное образование: иллюзия или реальность. *Сибирский вестник специального образования*. 2017; № 1: 4 – 7.

References

1. Kozyreva O.A. Sozdanie inkluzivnoj obrazovatel'noj sredy kak social'no-pedagogicheskaya problema. *Vestnik TGPU*. 2014; № 1: 112 – 115.
2. Alehina C.V., Alekseeva M.A., Agafonova E.L. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoj faktor uspešnosti inkluzivnogo processa v obrazovanii. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2011. № 1: 83 – 92.
3. Damadaeva A.S., Ajtberova N.A., Isaeva E.Sh. Nekotorye problemy vvedeniya inkluzivnogo obucheniya v nachal'noj shkole (po materialam RD). *Obschestvennye nauki*: 274 – 283.
4. Liveceva N.A. Obzor sovremennyh zarubezhnyh issledovanij po probleme inkluzivnogo obrazovaniya. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2011; № 3: 114 – 121.
5. Fedotenko I.L. *Pedagogika i psichologiya inkluzivnogo obrazovaniya*: monografiya. Tula: Tul'skij poligrafist, 2015.
6. Kizima A.B., Esikova E.V. Integraciya detej-invalidov v massovuyu shkolu: preodolenie psichologicheskikh bar'erov i osobennosti obucheniya i vospitaniya. *Direktor shkoly*. 2008; № 3: 68 – 73.
7. Gerasimenko Yu.A. Professional'no-lichnostnaya gotovnost' pedagoga k rabote v usloviyah inkluzivnogo obrazovaniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2015; № 6: 145 – 150.
8. Zadorin I.V., Kolesnikova E.Yu., Novikova E.M. Inkluzivnoe obrazovanie v Moskve: differenciaciya informirovannosti uchastnikov kak faktor-ogranichenie. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2011; № 1: 60 – 71.
9. Alehina S.V. Inkluzivnoe obrazovanie: illyuziya ili real'nost'. *Sibirskij vestnik special'nogo obrazovaniya*. 2017; № 1: 4 – 7.

Статья поступила в редакцию 17.09.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00035

Knyazev S.A., teacher, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Barnaul, Russia), E-mail: knyazev1977@mail.ru
Kornaushenko A.V., teacher, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Barnaul, Russia), E-mail: karn78@mail.ru
Bayankin O.V., Cand. Of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Bases of Physical Culture, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: natalie-barnaul77@bk.ru

USE OF HEALTH SAVING TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PROCESS. The material presented in the article is a theoretical and practical analysis of the use of health saving technologies in an educational process of a higher educational institution. The work studies questions about prevention of excessive tiredness in the course of cerebration and also overtraining which are very current problem of athlete students. The basic concepts such as "health saving technologies", "training process", "physical education and sport", "sports activity" are revealed. The work formulates the basis of supplying the health saving technologies. Process of occupations of students in the course of sports activity is analyzed.

Key words: health saving technologies, training process, physical culture, sport, education, sports activity.

С.А. Князев, преп., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: knyazev1977@mail.ru

А.В. Корнаушенко, преп., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: karn78@mail.ru

О.В. Баянкин, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, E-mail: natalie-barnaul77@bk.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСОХРАНЯЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Представленный в статье материал – это теоретический и практический анализ применения здоровьесохраняющих технологий в образовательном процессе высшего учебного заведения. Рассмотрены вопросы профилактики переутомления в процессе умственной деятельности, а также перетренированности, которые являются весьма актуальной проблемой студентов-спортсменов. Авторы делают вывод о том, что эффективным инструментом для ее решения является изучение и реализация в образовательном процессе студентов-спортсменов здоровьесохраняющих технологий. Раскрываются следующие основные понятия: «здоровьесохраняющие технологии», «процесс обучения», «физическая культура и спорт», «физкультурно-спортивная деятельность»; анализируется процесс занятий студентов физкультурно-спортивной деятельностью. Сформулированы положения, которые легли в основу здоровьесохраняющих технологий.

Ключевые слова: здоровьесохраняющие технологии, процесс обучения, физическая культура, спорт, образование, физкультурно-спортивная деятельность.

Физическая культура и спорт – средство гармоничного развития личности. Именно физические и умственные способности молодого человека в сочетании дают наиболее высокий уровень его образованности.

Физические качества, которые с помощью физической культуры и спорта помогают сосредоточить все внутренние ресурсы организма на достижении поставленной цели, повышают работоспособность, позволяют рационально распределить свое рабочее время, вырабатывают необходимость в здоровом образе жизни. Поэтому занятия физическими упражнениями должны стать всеобщим делом, повседневной потребностью каждого человека.

Процесс обучения в вузе будет совершенствоваться и развиваться только в том случае, если обучающиеся будут в полной мере обладать высокой дисциплиной учебного труда, добросовестностью, активностью, способностью к инициативе и творчеству, психологической устойчивостью и другими качествами, проявление которых находится в прямой зависимости от здоровья человека, его физического состояния.

Не случайно в настоящее время ставится вопрос о повышении роли физической культуры в укреплении здоровья молодежи. Специалисты, выходящие из стен вуза, должны быть подготовлены к трудовой деятельности, глубоко понимать положительное влияние физической культуры на различные виды деятельности человека.

Массовая физическая культура – сложное и разноплановое явление, она отличается многообразием форм и содержания, поэтому трудно дать единые ре-

комендации для всех и по всем вопросам. Каждый может регулировать процесс самостоятельных занятий физкультурой и спортом, используя научно-методическую литературу и консультации специалистов.

Трудности обучения в вузе связаны не только с необходимостью творческого усвоения большого объема знаний, выработкой нужных для будущей профессии умений и навыков. Они объясняются также резко отличающейся от школьной организацией обучения и методами, требующими значительного повышения самостоятельности в овладении учебным материалом; отсутствием хорошо налаженных межличностных отношений; ломкой старого, сложившегося за годы учебы в школе или на производстве жизненного стереотипа и формированием нового, «вузовского»; сопутствующими поступлению в вуз новыми заботами, которые часто возникают у проживающих в общежитии (самообслуживание, самостоятельное ведение бюджета, планирование и организация своего учебного и свободного времени и др.).

Включение студентов в новую систему жизнедеятельности может сопровождаться нервным напряжением, излишней раздражительностью, вялостью, снижением волевой активности, беспокойством и т.д. Происходящие явления связаны с трудностями процесса адаптации.

В настоящее время нехватка свободного времени отрицательно сказывается на отношении студентов к занятиям физической культурой и спортом, включению их в желаемую модель времяпрепровождения. На первых курсах ведущее место отводят причине, связанной с усталостью от напряженного учебного труда,

что обусловлено перестройкой их жизненного стереотипа. Поэтому многие студенты не могут сразу войти в ритм учебной деятельности.

Физическая культура выступает как необходимая часть образа жизни студентов, ибо она представляет собой неотъемлемую составляющую общечеловеческой культуры, является областью удовлетворения жизненно необходимых потребностей в двигательной деятельности, обеспечивает методы и средства реализации стратегической задачи становления гармоничной личности, ее физического совершенства, играет одну из первостепенных ролей в решении проблемы развития и рационального использования свободного времени.

Физкультурно-спортивная деятельность, в которую вовлекаются студенты в процессе физического воспитания, является одним из эффективных механизмов слияния общественного и личного интересов формирования общественно необходимых индивидуальных потребностей.

Проблема двигательной активности студентов, на наш взгляд, напрямую связана с их физической подготовкой и активностью в повседневной жизни. Проблема физической подготовки студентов с годами не только не утрачивает своей актуальности, но и выдвигает новые вопросы.

В своих научных работах Е.В. Антипова «Организационно-управленческие факторы развития оздоровительной и адаптивной физической культуры по месту жительства населения» и В.А. Бароненко «Здоровье и физическая культура студента» одним из ключевых критериев сохранения нормального функционирования внутренних систем организма выделяют поддержание должного уровня двигательной активности [1], [2].

Учитывая тот факт, что получение образования в высшем учебном заведении во многом характеризуется большим объемом умственной деятельности и дефицитом двигательных действий, Е.Л. Бондарь в своей работе «Роль здоровьесберегающих технологий в работе со студентами ВУЗов» считает наиболее эффективным инструментом для решения данной проблемы применение в образовательном процессе студентов-спортсменов здоровьесберегающих технологий [3].

Умение ориентироваться в новой информации, структурировать ее, понимать и использовать в профессиональной деятельности становится неотъемлемым компонентом непрерывного профессионального образования. Проблема постоянного поиска обучающимися оптимального варианта понимания и запоминания учебного материала является спецификой обучения в вузе. Даже студент, хорошо овладевший универсальными учебными действиями в школе, сталкивается с большим объемом учебного материала, что обуславливает потребность в освоении новых методических приемов работы с учебно-научными текстами, которые способствуют формированию профессиональных компетенций и свидетельствуют об уровне понимания учебно-научного материала.

Специальными исследованиями установлено, что распорядок жизни студентов, в частности такие его элементы, как организованность, систематичность, дисциплинированность являются важным условием успешной учебной деятельности [4].

Необходимо формировать у студентов сознательное отношение к сохранению здоровья с молодых лет. Однако в реальной жизни молодые люди нередко нарушают элементарные правила гигиены, быта, режим питания, сна и др. Так, 27% студентов уходят на занятия без завтрака, и в результате их работоспособность снижается на 9 – 12%, 38% студентов принимают горячую пищу два раза в день, 59% студентов продолжают самоподготовку в период от 20 до 24 часов, и продолжительность ее составляет 2,5 – 3,5 часа. Таким образом, значительная часть студентов выполняет ее за полночь, что влияет на качество сна; 62% студентов бьются на свежем воздухе менее 30 минут в день, 29% – до 1 часа при гигиенической норме 2 часа в день. К разнообразным закаливающим процедурам прибегают менее 2% студентов, следствием этого являются вспышки простудных заболеваний в осенне-зимний и весенне-зимний периоды (до 80% студентов) [5].

Занятия физической культурой и спортом в различных формах еще недостаточно внедряются в повседневный быт студентов. В.Н. Пристинский в своей работе «Ответственность за здоровье в воспитании физической культуры учащейся молодежи» выделяет средние затраты времени на физическую культуру и спорт, которые в рамках свободного времени у большинства студентов не пре-

вышают 5 – 7%. Более высокие показатели наблюдаются, как правило, на I – II курсах, а на старших снижаются: I курс – 6,2%, II – 6,4%, III – 2,6%, IV – 1,8%. У женщин затраты времени на 18 – 33% ниже, чем у мужчин [6].

Следует обратить внимание на то, что студенты, состояние здоровья которых требует больших затрат времени на его коррекцию, прилагают для этого меньше усилий, так как у них не сформирована потребность участия в этой сфере деятельности. У студентов-спортсменов она развита лучше, о чем свидетельствуют затраты времени на ее реализацию.

Существенным компонентом здорового образа жизни студентов является организация двигательной активности. Н.А. Красноперова в течение года у студентов наблюдала следующее соотношение динамического и статического компонентов деятельности: в учебное время – 1:3, во внеучебное – 1:8, что указывает на ограничение двигательной активности [7].

Неумение эффективно перерабатывать в самостоятельной работе постоянно поступающую информацию приводит обучающихся к умственному истощению, а в последующем – к эмоциональному, психическому срыву. Для профилактики такого исхода в образовательный процесс высшей школы активно внедряются здоровьесберегающие технологии.

Данные технологии представляют собой совокупность совместной деятельности преподавателя и студентов по мониторингу, диагностированию, проектированию, организации, контролю и корректированию образовательного процесса с целью достижения конкретного результата.

Под здоровьесберегающими образовательными технологиями принято понимать систему, создающую условия для сохранения и укрепления физического, психического, эмоционального, интеллектуального здоровья обучающейся молодежи.

Здоровьесберегающие технологии представлены в схеме 1. Система их реализации включает следующие основные компоненты: концептуальный, содержательный, процессуальный, управляющий, координирующий.

Здоровьесберегающие технологии классифицируются в педагогике высшей школы по разным основаниям. Так, в зависимости от системообразующей цели и применяемых приемов и методик, выделяют:

- технологии сохранения и стимулирования здоровья (стретчинг, динамические паузы, релаксация, тонопластика, гимнастика для глаз, пальчиковая, дыхательная);
- технологии обучения здоровому образу жизни (физкультурные занятия и из серии «Здоровье», игра-тренинги и коммуникативные игры, самомассаж, точечный самомассаж, бенчмаркинг);
- коррекционные технологии (артметоды, сказкотерапия, музыкотерапия, анималотерапия, технологии воздействия цветом) [8].

Значение здоровьесберегающих технологий заключается в формировании у студентов компетенций, соответствующих направлению их подготовки, укреплению общего уровня соматического здоровья и профилактики различных заболеваний, осознанной потребности в систематических занятиях физической культурой и спортом как в рамках аудиторных занятий, так и самостоятельно.

Это позволяет сформировать ряд положений, которые легли в основу здоровьесберегающей технологии:

- обязательное прохождение студентами первого курса медицинского осмотра с целью распределения обучающихся на медицинские группы (основную, подготовительную и специальную);
- проведение в начале семестра теоретических занятий, направленных на формирование базовых знаний у студентов по технике безопасности на занятиях по дисциплине «Физическая культура», о здоровом образе жизни, необходимости систематически заниматься физической культурой и спортом не только в рамках аудиторных занятий, но и самостоятельно, о сохранении здоровья и профилактики различных заболеваний;
- проведение практических занятий на свежем воздухе;
- в начале и конце каждого семестра осуществление приема контрольных нормативов для оценки эффективности используемых средств и методов развития физических качеств и укрепления их здоровья;

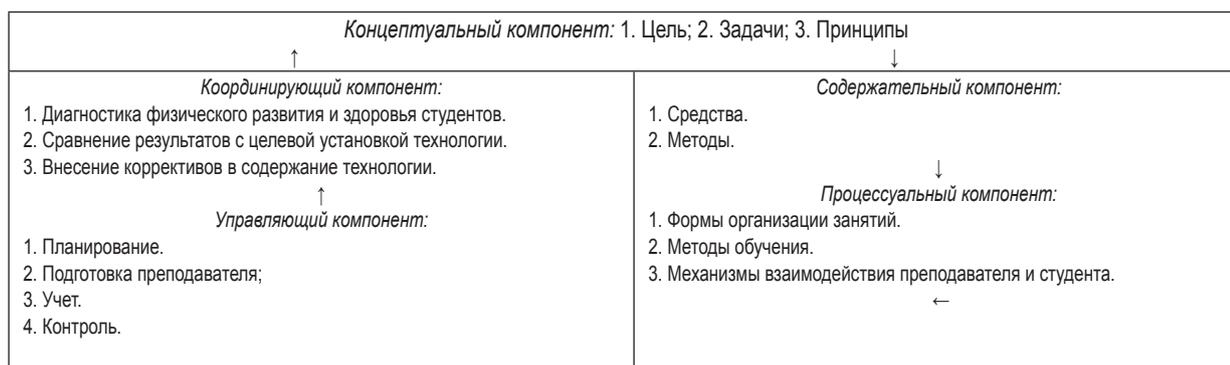


Схема 1. Реализация здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе

– проведение практических занятий со студентами в спортивных залах, бассейне, тире и специализированном тренажерном зале;
– в конце каждого семестра использование в качестве дополнительного мотиватора в виде зачета, побуждающего студентов регулярно посещать практические занятия по дисциплине «Физическая культура».

Таковы общие предпосылки содержательной части здоровьесохраняющей технологии.

Формирование теоретических знаний в области физической культуры и спорта осуществляется посредством взаимодействия преподавателя со студентами с использованием словесных и наглядных методов, которые позволяют сформировать базовое представление у студентов о теории и методике физического воспитания, необходимости ведения здорового образа жизни и поддержания должного уровня развития физических качеств. Часть теоретического материала осваивается студентами самостоятельно.

А.В. Родионов в своей работе «Психология физического воспитания и спорта» говорит о том, что положительные эмоции, вызванные хорошими взаимоотношениями с товарищами и преподавателями, оказывают стимулирующее влияние на жизненный тонус студента, состояние его психики [9].

Такие психические переживания, как тоска, страх, зависть, тревога и др. вызывают эмоциональное напряжение, служат причиной возникновения и развития сердечно-сосудистых, нервных и других заболеваний. Лучшим способом разрядки эмоционального напряжения является мышечная деятельность.

Ликвидация психологического напряжения важна и по той причине, что человек, выведенный из психоэмоционального равновесия, может стать источником психического травмирования своего ближайшего окружения.

Формы организации спортивно-оздоровительной работы предполагают и различную направленность учебно-тренировочных занятий. Обычно выделяют следующие формы организации и проведения занятий: оздоровительные, спортивно-тренировочные и соревновательные.

Оздоровительные формы занятий, групповые и индивидуальные, рекомендуются студентам независимо от уровня физической подготовленности. Они решают следующие задачи: оптимизация состояния здоровья, лечение и профилактика заболеваний, восстановление функциональных приспособительных возможностей организма, устранение различных заболеваний, восполнение недостатка двигательной активности, разностороннее физическое развитие и физическая подготовка.

Спортивно-тренировочные формы занятий распространены преимущественно среди лиц молодого возраста. Эти формы предусматривают регулярную учебно-тренировочную работу, достижение спортивных результатов с учетом спортивных интересов занимающихся; предъявляют определенные требования к уровню физической и спортивной подготовленности. Для студентов спортивно-тренировочные формы занятий во внеучебное время на первых этапах играют преимущественно вспомогательную роль; они дополняют обязательные учебные занятия по физическому воспитанию, придают им непрерывный характер и обеспечивают более высокую эффективность.

Соревнования – это главное в спорте. Но все же это только экзамен, контроль, так сказать, измеритель подготовленности спортсмена. Соревнования, будучи яркими, броскими, зрелищными, рекламными, затмевают собой неизмеримо более длительный путь подготовки к ним, путь не просто продолжительный, но часто тяжелый, монотонный, а нередко даже изнуряющий и угнетающий.

Таким образом, установлено, что у студентов, включенных в систематические занятия физической культурой и спортом и проявляющих в них высокую активность, вырабатывается определенный стереотип режима дня, повышается уверенность поведения, наблюдается развитие престижных установок, высокий жизненный тонус. Они в большей мере коммуникабельны, выражают готовность к содружеству, радуются социальному признанию, меньше боятся критики. У них наблюдаются более высокая эмоциональная устойчивость, выдержка, им в большей степени свойственен оптимизм, энергия, среди них больше настойчивых, решительных людей, умеющих повести за собой коллектив. Этой группе студентов присуще чувство долга, добросовестность, собранность. Они успешно взаимодействуют в работе, требующей постоянства, напряжения, свободнее вступают в контакты, более находчивы, среди них чаще встречаются лидеры, у них развит самоконтроль.

В этой связи основной идеей здоровьесохраняющих технологий является формирование у студентов мотивационных установок, направленных на выработку потребности и систематических занятиях физической культурой и спортом, поддержание должного уровня физической подготовленности и здоровья. Предложенные технологии представляют комплекс взаимосвязанных, взаимодействующих компонентов.

Результатом реализации здоровьесохраняющих технологий может являться ежегодный выпуск конкурентоспособных специалистов, востребованных на рынке труда, успешные выступления студентов-спортсменов в соревнованиях различного уровня и регулярное проведение спортивно-массовых мероприятий.

Библиографический список

1. Антипова Е.В., Антипов В.А. Организационно-управленческие факторы развития оздоровительной и адаптивной физической культуры по месту жительства населения. *Дискурс*. 2017; № 3 (5): 6 – 16.
2. Бароненко В.А., Рапопорт Л.А. *Здоровье и физическая культура студента*. Москва: Альфа-М, 2003.
3. Бондарь Е.Л. Роль здоровьесберегающих технологий в работе со студентами ВУЗов. *Дискурс*. 2017; № 1 (3): 149 – 154.
4. Горелов А.А., Кондаков В.Л., Румба О.Г. Физкультурно-оздоровительные технологии как средство кинезиотерапии в образовательном пространстве вуза. *Физическое воспитание студентов*. 2012; № 6: 47 – 51.
5. Попова Н.В. Значение физической культуры и спорта в повышении работоспособности студентов в процессе учебной деятельности. *Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества*. Сборник научных трудов. 2017: 22 – 27.
6. Пристинский В.Н. Ответственность за здоровье в воспитании физической культуры учащейся молодежи. *Дискурс*. 2016; № 1 (1): 223 – 229.
7. Красноперева Н.А. Здоровье сохраняющее образование студентов в вузе. *Научный журнал «Дискурс»*. 2017; № 1 (3): 56 – 67.
8. Цзен Н.В., Пахомов Ю.В. *Психотренинг: игры и упражнения*. Москва: Физкультура и спорт, 1988.
9. Родионов А.В. *Психология физического воспитания и спорта*. Москва: Академический Проект, Фонд «Мир», 2004.

References

1. Antipova E.V., Antipov V.A. Organizacionno-upravlencheskie faktory razvitiya ozdorovitel'noj i adaptivnoj fizicheskoy kul'tury po mestu zhitel'stva naseleniya. *Diskurs*. 2017; № 3 (5): 6 – 16.
2. Baronenko V.A., Rapoport L.A. *Zdorov'e i fizicheskaya kul'tura studenta*. Moskva: Alfa-M, 2003.
3. Bondar' E.L. Rol' zdorov'esberegayushih tehnologij v rabote so studentami VUZov. *Diskurs*. 2017; № 1 (3): 149 – 154.
4. Gorelov A.A., Kondakov V.L., Rumba O.G. Fizkul'turno-ozdorovitel'nye tehnologii kak sredstvo kinezioterapii v obrazovatel'nom prostranstve vuza. *Fizicheskoe vospitanie studentov*. 2012; № 6: 47 – 51.
5. Popova N.V. Znachenie fizicheskoy kul'tury i sporta v povyshenii rabotosposobnosti studentov v processe uchebnoj deyatel'nosti. *Cennostnye orientacii molodezhi v usloviyah modernizacii sovremenogo obschestva*. Sbornik nauchnyh trudov. 2017: 22 – 27.
6. Pristin'skij V.N. Otvetstvennost' za zdorov'e v vospitanii fizicheskoy kul'tury uchachejsya molodezhi. *Diskurs*. 2016; № 1 (1): 223 – 229.
7. Krasnoperova N.A. Zdorov'e sohranyayushee obrazovanie studentov v vuze. *Nauchnyj zhurnal «Diskurs»*. 2017; № 1 (3): 56 – 67.
8. Czen N.V., Pahomov Yu.V. *Psihotrening: igry i uprazhneniya*. Moskva: Fizkul'tura i sport, 1988.
9. Rodionov A.V. *Psihologiya fizicheskogo vospitaniya i sporta*. Moskva: Akademicheskij Proekt, Fond «Mir», 2004.

Статья поступила в редакцию 15.09.19

УДК 372.851

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00036

Tokmazov G.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, State Maritime University n.a. Admiral F.F. Ushakov (Novorossiysk, Russia),

E-mail: tokmazov@mail.ru

Pankina S.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, State Maritime University n.a. Admiral F.F. Ushakov (Novorossiysk, Russia),

E-mail: sipankina@mail.ru

Lyutikova M.N., Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, State Maritime University n.a. Admiral F.F. Ushakov (Novorossiysk, Russia),

E-mail: mnylyutikova@mail.ru

INTERDISCIPLINARY RELATIONS IN THE PROCESS OF ORGANIZING RESEARCH ACTIVITIES. The article is based on the solution of a problem of developing methodological foundations for organizing research activities in the study of an object based on intersubjective relations. The problem is considered in the aspect of studying the topic "Curves of the second order" in the Department of Mathematical and Information Disciplines and allows to reach the research level of preparation

in the process of constructing mathematical models and their graphical representations, understanding the variative possibilities of obtaining a result, their practical use in terms of mathematical, numerical and software tools. The technique, built on blocks of joint tasks, makes it possible to identify the relationship between various forms of object representation, study the properties of the object, and form the competencies stipulated by the Federal State Educational Standard.

Key words: research activities, intersubject communications, information technologies, second order curves.

Г.В. Токмазов, канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет им. адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: tokmazov@mail.ru

С.И. Панькина, канд. пед. наук, доц. Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: sipankina@mail.ru

М.Н. Лютикова, канд. техн. наук, доц., Государственный морской университет им. адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mnlyutikova@mail.ru

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В основе статьи лежит решение проблемы разработки методических основ организации исследовательской деятельности при изучении объекта на основе межпредметных связей. Данная проблема рассматривается в аспекте освоения темы «Кривые второго порядка» по кафедре математических и информационных дисциплин, одновременно позволяя выйти на исследовательский уровень подготовки в процессе построения математических моделей и их графического представления, понимания вариативных возможностей получения результата, практического их использования с точки зрения математических, численных и программных средств. Построенная на блоках совместных заданий методика позволяет выявить взаимосвязь между различными формами представления объекта, изучить его свойства и сформировать предусмотренные ФГОС компетенции.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, межпредметные связи, информационные технологии, кривые второго порядка.

Основной задачей современного образования в вузе, необходимого для дальнейшего развития экономики России и преодоления отставания от мировых тенденций, выступает профессиональная подготовка специалистов, способных не только усваивать информацию, но и самостоятельно добывать, перерабатывать и преобразовывать её в новые знания. Одним из приоритетных направлений выступает умение ориентироваться в большом потоке научной информации с использованием различных компьютерных и программных возможностей, позволяющих достаточно быстро решать возникающие сложные профессиональные задачи с большим набором исходных данных.

На сегодняшний день подготовка студентов в вузе по программе высшей математики предусматривает активное сотрудничество с другими предметами общеобразовательного и профессионального циклов и ориентирована на реализацию межпредметных связей. Сложность в решении многих математических задач с большим количеством переменных или с учетом множества факторов приводит к разработке общих программ в сотрудничестве с предметами информационных дисциплин, что позволяет освободить время, связанное с рутинной работой по проводимым вычислениям, на организацию исследовательской деятельности студентов по всестороннему изучению объектов на основе межпредметных связей.

В педагогической литературе и практике рассматривается достаточно большое количество работ по повышению качества профессионального образования. Вопросам профессиональной подготовки специалистов посвящены работы С.И. Архангельского, В.А. Беликова, А.П. Беляевой, А.А. Вербицкого, Г.Г. Гранатова, Н.Ю. Ермиловой, В.И. Загвязинского, Э.Ф. Зеера, И.В. Каменской, В.В. Краевского, Ю.А. Конражевского, А.Я. Найна, В.А. Сластенина и др. Проблемы повышения качества подготовки будущих специалистов в процессе творческой, исследовательской деятельности освещены в работах В.И. Андреева, Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, В.В. Давыдова, Т.И. Ильина, И.Я. Лернера, С.В. Маликова, П.И. Пидкасистого, О.В. Писарь, М.Н. Скаткина, Г.И. Щукиной и др. Вопросам использования в профессиональном обучении новых информационных технологий посвящены исследования А.В. Андреева, Я.А. Ваграменко, А.Г. Гейна, Б.С. Гершунского, Г.М. Клеймана, М.В. Макаровой, Е.С. Полат, Е.М. Разинкиной, Э.Г. Скибицкого, В.Е. Фрадкина, В.Ф. Шолоховича, А.Ю. Уварова и др. О необходимости учета взаимосвязей между учебными предметами, создания комплексной системы знаний указывали еще Я.А. Коменский, Д. Локк, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский. Вопросы использования межпредметных связей получили дальнейшее развитие в работах дидактов

Ю.К. Бабанского, М.А. Данилова, В.С. Елагиной, И.Д. Зверева, Д.М. Кирушкина, П.Г. Кулагина, В.Н. Максимовой, М.Н. Скаткина, А.В. Усовой, В.Н. Федоровой и др.

В.А. Крутецкий писал, что «наряду с путём постепенного обобщения материала на основе варьирования некоторого многообразия частных случаев существует и другой путь, когда...не сопоставляя «сходное», не сравнивая... осуществляют самостоятельное обобщение математических объектов, отношений... на основании анализа одного явления в ряду сходных явлений» [1, с. 288]. Действительно, некоторые студенты, подвергнув задачу полному анализу и исследованию, могут выделить внутреннюю связь всех её условий и отношений:

Таблица 1

Исследование графических объектов по теме «Кривые второго порядка» на основе межпредметных связей математических и информационных дисциплин

Исследование кривой второго порядка		
Аналитический метод	Графический метод с компьютерной поддержкой	Исследовательские методы
↑	↑	↑
↓	↓	↓
Определение вида кривой по основным параметрам	Определение вида кривой по ее основным параметрам	Исследование вида кривой по форме задания и ее основным параметрам
↓	↓	↓
Описание основных характеристик и свойств данной кривой	Определение программ, используемых для построения данного вида кривой	Исследование основных свойств кривых при различных формах их представления
↓	↓	↓
Преобразование уравнения кривой	Составление алгоритма используемой программы	Выявление взаимосвязи между построенными видами кривых
↓	↓	↓
Схематический чертеж кривой	Построение графика кривой с помощью компьютерных программ	Проведение анализа графического представления построенного ряда кривых
↓	↓	↓
Изучение основных свойств кривой на основе схематического чертежа	Анализ и возможная корректировка параметров кривой для графического представления	Выявление общих и различных свойств кривых на основе построения
↓	↓	↓
Изучение ряда прикладных задач по возможному использованию кривых второго порядка	Описание алгоритма построения дополнительных точек и линий, характеризующих данную кривую	Самостоятельное составление и исследование ряда задач по кривым, имеющих общие свойства и характеристики
↓	↓	↓
Изучение дополнительных свойств кривых, используемых в приложениях	Описание и изучение свойств кривой с помощью компьютерных программ	Исследование основных свойств кривых, применяемых в различных областях

«...Решая первую конкретную задачу данного типа, они, если можно так выразиться, тем самым решали все задачи данного типа» [1, с. 272]. При осуществлении исследования условий или хода решения задачи студент обучается решать посредством анализа одной задачи целый класс подобных, а также учиться умению самостоятельно их строить и изучать, что способствует формированию исследовательских умений.

Решение исходной задачи различными методами с использованием компьютерной поддержки, а также установление взаимосвязи между ними дает возможность глубже проникнуть в структуру задачи, расширяя её креативное поле; оптимизировать весь процесс обучения, организуя исследовательскую деятельность студентов.

Предлагаемый ряд заданий побуждает студентов посмотреть на задачу и на ход её решения с другой точки зрения, увидеть различия в способах и методах нахождения решения, учит составлять новые виды задач и предвидеть их конечный результат, то есть формирует соответствующие компетенции и исследовательские умения [2 – 4].

Предлагаем рассмотреть (табл. 1) организацию исследовательской работы студентов, построенную на совместной деятельности кафедр математических и информационных дисциплин при изучении темы «Кривые второго порядка» с использованием компьютерных программ.

Организация совместной учебной деятельности математических и информационных дисциплин на основе исследовательско-межпредметных связей по различным математическим разделам позволяет изучить объект исследования с разных дисциплинарных подходов, проанализировать различные аспекты полученных результатов.

Построенная методика совместной работы этих дисциплин (табл. 2) позволяет развивать самостоятельность студентов, умение творчески подходить к решению, анализировать, критически и конструктивно их осмысливать, принимать собственные решения и прогнозировать результат при изменяющихся условиях.

При решении задач по теме «Кривые второго порядка» студентам предлагается блок подзадач исследовательского характера, позволяющий сформировать умение выбирать нестандартные преобразования в зависимости от целе-

Таблица 2

Организация исследовательской деятельности на основе межпредметных связей математических и информационных дисциплин

	<i>Разделы по теме: «Кривые второго порядка»</i>	<i>Учебная деятельность при изучении разделов на основе математических дисциплин</i>	<i>Учебная деятельность при изучении разделов на основе информационных дисциплин</i>	<i>Исследовательская деятельность на основе межпредметных связей математически и информационных дисциплин</i>
1	Упрощенное уравнение кривой второго порядка.	Приведение к каноническому виду; определение вида кривой и ее основных характеристик; схематическое построение.	Построение с помощью компьютерных программ ряда кривых в декартовой системе координат по упрощенному уравнению при изменении одного или нескольких параметров.	Исследование полученных кривых при изменении параметров и вывод по влиянию данных изменений на основные характеристики.
2	Общее уравнение кривой второго порядка.	Изучение формул перехода к новой системе координат при изменении направления кривой и переносе координатных осей.	Написание алгоритмов действий и построение кривых в декартовой системе координат с изменением центра и направления.	Анализ влияния изменения параметров на характер направления кривой, положения центра и описания основных характеристик.
3	Параметрическое задание кривых.	Изучение формул перехода от задания кривой в декартовой системе и параметрически. Схематическое построение кривых.	Изучение компьютерных программ и алгоритмов, позволяющих строить кривые при параметрическом задании.	Изучение влияния изменения основных параметров на характер построения кривых при параметрическом задании.
4	Кривые в полярной системе координат.	Изучение формул перехода от задания кривой в декартовой системе к уравнению в полярной системе координат. Схематическое построение кривых.	Изучение компьютерных программ и алгоритмов, позволяющих строить кривые в полярной системе координат.	Изучение влияния изменения основных параметров на характер построения кривых в полярной системе координат.
5	Различные виды нестандартных кривых	Изучение основных видов нестандартных кривых, формул их задания, свойств и характеристик.	Использование компьютерной поддержки при изучении нестандартных кривых и их разнообразие при изменении основных параметров.	Исследование влияния изменения основных параметров на графическое представление нестандартных кривых и их характеристик.

Таблица 3

Классификация задач по формированию комплекса исследовательских умений

Группы умений	Задачи на:
Умение видеть проблему.	– выбор объекта исследования; – сбор и установление необходимой информации; – составление схемы и последовательности (алгоритма) действий.
Умение строить математические модели.	– подбор необходимых и достаточных компонентов задачи; – анализ и систематизация полученных данных; – построение схемы или таблицы по сформулированной задаче; – графическое представление задачи; – разделение информации на блоки для исследования условий задачи; – оформление задачи с использованием компьютерной поддержки; – проведение анализа условий задачи.
Умение организовать поиск решения, с использованием компьютерных программ.	– рассмотрение вариантов компьютерных методов решения; – нахождение решения с помощью аналитического или графического методов; – возможное прогнозирование результатов исследования; – правильное оформление полученных результатов исследования и выводы по полученным исследованиям.
Умение анализировать полученный результат, с использованием компьютерной поддержки.	– построение качественного и количественного анализа полученных результатов исследования с использованием компьютерной поддержки; – определение ряда заданий, связанных с преобразованием или требований, или условий задачи; – определение сферы применения полученных результатов; – разработка планов по внедрению полученных результатов.

вой установки задачи, в соответствии с выбранным способом решения задачи, расширяя, таким образом, круг приемов решения нестандартных исследовательских задач. Такая работа одновременно по двум дисциплинам направляет студентов на проведение анализа условий задачи, их осознание и выбор предполагаемых действий, позволяет построить полный анализ изучаемого графического объекта, что способствует формированию комплекса исследовательских умений.

Таким образом, построенная нами деятельность при изучении рассматриваемой темы, представленная в виде общего блока подзадач, обеспечивает взаимосвязь полученных знаний и умений на основе межпредметных связей рассматриваемых дисциплин, необходимых для профессионального становления будущего специалиста и четко ориентированных на формирование отдельных умений и всего комплекса в целом (табл. 3).

Одним из основных направлений формирования исследовательских умений выступает не только умение увидеть и решить поставленную проблему, но и наметить пути дальнейшего исследования объекта для полной реализации профессиональных функций на практике [3], [4].

Использование компьютерного моделирования представленных математических методов исследования геометрических объектов (кривых, поверхностей) с помощью графических пакетов (например, «Компас» или «AutoCad») позволяет реализовывать сложные программы и говорить о хорошем приближении результатов моделирования к фактическим показателям (например, полученных в лабораторных и полномасштабных тестах CMS). Исследовательские методы

Имея набор граничных условий для задачи оценки прочности, связанных с ними задачи распределения механических напряжений, критерием является устойчивость геометрии оболочки, можно выполнить цикл работ, связанных с проектированием трубопроводов, работающих в самых разнообразных условиях, рисунок 1.

Данные испытаний, полученные на полномасштабных эксплуатационных тестах, при которых исследуются цикловые нагрузки эксплуатации, влияние агрессивных сред перекачиваемых продуктов, позволяют строить качественные компьютерные модели, позволяющие в свою очередь прогнозировать ресурс трубопроводов по параметрам прочности и долговечности.

В этом аспекте формируемые инженерные компетенции тесно используют компетенции дисциплины информатики и собственно высшей математики для создания качественных компьютерных моделей, допускающих хорошее приближение к качеству описания практических задач.

Организованная таким образом обучающая среда, ориентированная на исследовательскую деятельность, позволяет формировать предусмотренные ФГОС ВО (3+) [5] следующие компетенции:

- овладение математической и естественнонаучной культурой как частью профессиональной и общечеловеческой культуры (ОК-3);
- способность генерировать новые идеи, выявлять проблемы, связанные с реализацией профессиональных функций формулировать задачи и намечать пути исследования (ПК-1);
- способность и готовность к самостоятельному обучению в новых усло-

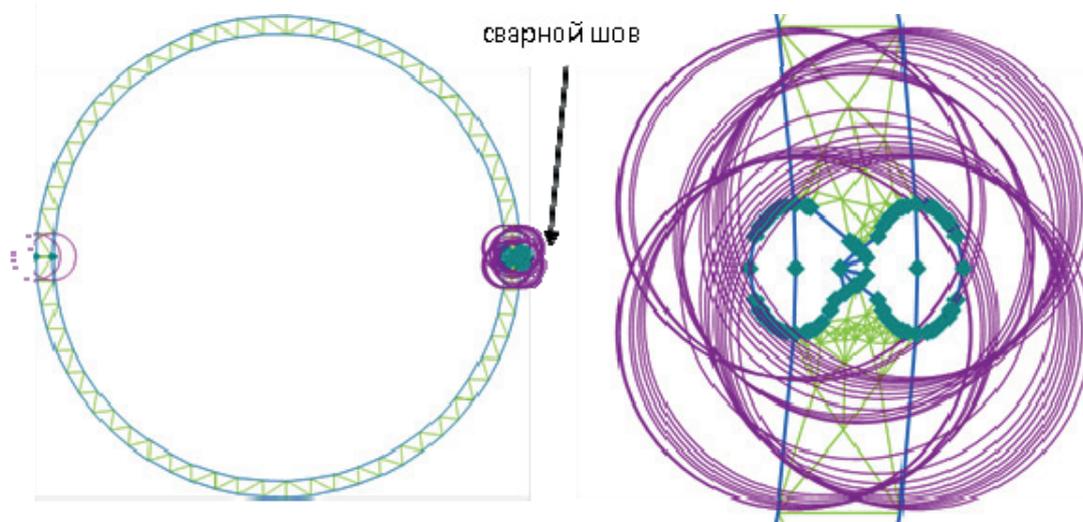


Рис. 1. Геометрическая модель расчёта упруго деформированного состояния трубы с моделированием сварного шва, свойства материалов труб и тела сварного шва задаётся по условиям задачи по применяемым материалам для сварки

при изучении раздела «Кривые второго порядка» позволяют в дальнейшем, при изучении физики, механики и специальных дисциплин реализовывать интуитивно понятные интерфейсы. Например, при изучении практически важных методов исследования элементов теории поля описывать линии уровня градиентов полей, связанных с ними задач теплопроводности и механических напряжений, рассматривать элементы и теории упругости в механике при исследовании устойчивости оболочек, задачи оценки прочности теплообменных аппаратов (труб).

Использование математическим методов в комплексе с методами информационных технологий позволяет рассматриваемую в теории кривых задачу «прокрутить» многократно в специализированных пакетах, изучая допускающие различные условия влияния величин и тем самым выстроить блок подзадач, рассматривая например:

- триангуляция поверхностей, разбиение посредством сеток на элементарные площадки;
- задание краевых условий для рёбер поверхностей;
- задание источников полей механических напряжений, температур, границ;
- построение линий уровня распределений в соответствии с численными алгоритмами задач.

Библиографический список

1. Крутецкий В.А. *Психология математических способностей школьников*. Москва: Просвещение, 1968.
2. Токмазов Г.В. Использование информационных технологий при исследовании математических моделей на основе межпредметных связей. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 158 – 161.
3. Токмазов Г.В., Панькина С.И., Лютикова М.Н., Корсун Г.П. *Решение простейших математических задач в среде MS Excel и в среде MathCAD*: учебное пособие. Новороссийск: ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2019.
4. Токмазов Г.В., Панькина С.И., Лютикова М.Н. *Решение простейших математических задач в среде MS Excel и в среде MatCad*: учебное пособие: в 2 ч. Ч. 2. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2019.
5. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*. Москва: Просвещение, 2011.

References

1. Kruteckij V.A. *Psihologiya matematicheskikh sposobnostej shkol'nikov*. Moskva: Prosveschenie, 1968.
2. Tokmazov G.V. Ispol'zovanie informacionnyh tehnologij pri issledovanii matematicheskikh modelej na osnove mezhpredmetnyh svyazey. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 158 – 161.
3. Tokmazov G.V., Pan'kina S.I., Lyutikova M.N., Korsun G.P. *Reshenie prostejshih matematicheskikh zadach v srede MS Excel i v srede MathCAD*: uchebnoe posobie. Novorossijsk: GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2019.
4. Tokmazov G.V., Pan'kina S.I., Lyutikova M.N. *Reshenie prostejshih matematicheskikh zadach v srede MS Excel i v srede MatCad*: uchebnoe posobie: v 2 ch. Ch. 2. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2019.
5. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obščego obrazovaniya*. Moskva: Prosveschenie, 2011.

Статья поступила в редакцию 19.09.19

УДК 37.032.2.

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00037

Topchij I.V., Cand. of Architecture, Director of Preparatory Department, Moscow Institute of Architecture (State Academy) (Moscow, Russia),
E-mail: top@markhi.ru

MONITORING OF THE EDUCATIONAL PURPOSES OF ART AND APPLIED ARTS PROGRAMS IN THE PROJECT OF “MOSCOW LONGEVITY”. The paper is a study of methods and contents of teaching “3rd”-aged people in the field of drawing and art-subject creation. Which are included in the model of supplementary architectural and artistic education at the Moscow Architectural Institute (State Academy). The novelty of this research lies in the formulation of the problem of attracting architects to solving socially important problems of society and for the use of the intellectual potential of architectural education. The relevance of creating these programs is confirmed by data on the growth of the population of the “3rd” age in the developed countries of the world. New challenges cannot be solved by a small circle of specialists, but require the joint efforts of different professional and social groups. These include the intellectual resources of vocational education, in particular, architectural and art. To prove this, the author gives the results of foreign studies evaluating the potential of further education for the prevention of cognitive impairment and in comparison with other types of leisure (physical and intellectual activity). The article contains an overview of Russian theory and practice of teaching art to people of the “3rd” age, who are studied when writing the initial version of the programs “Drawing” and “Art and Applied Creativity”. Outlining the goal of improving the quality of teaching, clarifying the motivation of students, identifying their level of art and design training, the author conducted a sociological study. The results of the study, which are presented in the article, allow us to conclude that it is necessary to expand the number of participants and distinguish among them groups of people with art education.

Key words: supplementary architectural education, social pedagogy, personal development, “Moscow Longevity”, “3rd”-aged education.

И.В. Топчий, канд. архитектуры, директор подготовительных курсов Московского архитектурного института (Государственной академии), г. Москва, E-mail: top@markhi.ru

МОНИТОРИНГ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ В ПРОГРАММАХ ПО ИСКУССТВУ И ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРИКЛАДНОМУ ТВОРЧЕСТВУ ПРОЕКТА «МОСКОВСКОЕ ДОЛГОЛЕТИЕ»

Статья посвящена разработке методов и содержания обучения людей «3-го» возраста в области рисования и художественно-предметного творчества, входящим в модели дополнительного архитектурно-художественного образования в Московском архитектурном институте (Государственной академии). Новизна исследования заключается в постановке самой задачи привлечения архитекторов к решению социально значимых задач общества и использования для этого интеллектуального потенциала архитектурного образования. Актуальность создания данных программ подтверждается данными о росте численности населения «3-го» возраста в развитых странах мира. Новые вызовы не могут быть решены узким кругом специалистов, а требуют совместных усилий разных профессиональных и социальных групп. К их числу относятся интеллектуальные ресурсы профессионального образования, в частности, архитектурно-художественного. Для доказательства автор приводит результаты зарубежных исследований по оценке потенциала дополнительного образования для профилактики когнитивных нарушений в сравнении с другими видами досуга (физической и интеллектуальной активности). Статья содержит обзор российской теории и практики обучения искусству людей «3-го» возраста, которые изучались при написании начального варианта программ «Рисунок» и «Художественно-прикладное творчество». Намечая цель повышения качества преподавания, уточнения мотивации обучающихся, выявления их уровня художественно-конструкторской подготовки, автором было проведено социологическое исследование. Результаты исследования (приводятся в статье) позволяют сделать вывод о необходимости расширения числа участников и выделения среди них группы лиц с художественным образованием.

Ключевые слова: дополнительное архитектурное образование, социальная педагогика, личное развитие, «Московское долголетие», обучение «3-го» возраста.

Участие «Московского архитектурного института (государственной академии)» в программе «Московское долголетие» явилось логическим продолжением стратегии повышения уровня знаний в области искусства и архитектуры среди детей и взрослых, поддерживающей задачу профессиональной ориентации подготовительных курсов МАРХИ [1]. Возможность появления нового направления на курсах – обучение людей «3-го» возраста было подготовлено двухсотлетним опытом довузовского образования, созданными уникальными методами обучения рисунку и композиции «с нуля».

Интерес к изучению основ искусства и архитектуры в МАРХИ подтверждался участием старших родственников в многочисленных профориентационных мероприятиях, проводимых подготовительными курсами: публичных лекциях об архитектуре, мастер-классах, молодежных конкурсах, мероприятиях программы «Университетские субботы», а также созданных в начале XXI века Открытых курсов по архитектуре (www.open-marhi.ru) и системах дистанционного образования (www.distant-marhi.ru). Так, в конкурсах «Наследники В. Шухова» (2012 – 2019 гг.) большинство конкурсных арт-объектов создавали всей семьей. И хотя конкурс был молодежным и ориентировался на участие школьников средних и старших классов, логичнее, учитывая составы команд, было бы назвать его семейным.

Первые программы арт-терапевтического направления были созданы для дистанционного обучения детей «Одаренный ребенок» и «Жизнь в творчестве» (идея И. Топчий, автор Н. Гулевич). Они основывались на семантических свойствах цвета и формы, психологии восприятия цвета и формы, методах обучения объемно-пространственным и плоскостным композициям. Арт-терапевтический

эффект достигался как во время самого процесса творчества, так и при сопровождающих обучение коммуникациях: участии в выставках, обсуждении работ, изготовлении и презентации подарков, создании предметной декорации пространства. Развитие данного направления основывается на современных подходах к архитектурному образованию и политике общественного взаимодействия, международной практике архитектурного образования, направленных на решение социальных проблем общества средствами архитектуры и искусства.

Одной из социальных проблем развитых стран мира является увеличение доли людей старшего возраста. По данным Всемирной Организации здравоохранения, доля людей старше 60 лет, который чаще всего указывают как момент перехода в «3-й» возраст, неуклонно растет. И к 2050 году составит около 27% населения Европейских стран [2]. В социальном плане представители старшего возраста нуждаются в создании условий активной жизни, интеллектуальной и физической. По другим данным, моментом начала старения следует считать возраст 45 лет. В этот период начинается рост числа людей, подверженных умеренным когнитивным нарушениям и деменции по типу Альцгеймера. Профилактика хронических заболеваний является медико-социальной проблемой и входит в программу поддержания здорового старения наряду с обеспечением медикаментами и созданием комфортной пространственной среды [3].

Медицинские возможности профилактики когнитивных нарушений, связанных с возрастными изменениями, сравнимы с другими видами активного досуга [4]. Методика исследования исключала физические нагрузки у контрольной группы, акцентируя внимание на положительных воздействиях активного досуга,

таких как чтение книг, разгадывание кроссвордов, посещение культурных мероприятий, вязание, рисование, видеоигры.

Когортное исследование опиралось на группу лиц, активно посещающих курсы дополнительного образования (92,5%). По сравнению с контрольной группой лиц, в которой познавательной деятельностью занимались не более 55,7%, в первой группе наблюдалось значительное улучшение эпизодической и рабочей памяти, исполнительской функции. Авторы исследования сравнили полученные результаты с опубликованными научными работами в пяти систематических обзорах, включающих труды 459 авторов. И пришли к выводу о наличии положительной зависимости между участием в познавательно-стимулирующих досуговых мероприятиях и снижением заболеваемости деменцией в сочетании с улучшением когнитивной производительности. Был сделан вывод о том, что, несмотря на минимальную продолжительность дополнительного образования, составляющую от трех месяцев до одного года, оно положительно образом влияет на когнитивную функцию. Заданный период обучения для программ «Московское долголетие» в МАРХИ составляет три месяца, что соответствует минимальным срокам дополнительного образования, однако и он достаточен для достижения терапевтического эффекта.

Важность постоянной, а не эпизодической интеллектуальной и социальной активности указывает на то, что при разработке методики обучения необходимо

ориентироваться на возможность продолжения образования собственными силами, то есть посредством самообразования и участия в творческих конкурсах и фестивалях искусств.

Условием выбора содержания учебных программ было использование опыта преподавателей МАРХИ и компонентов содержания архитектурного образования. Исследуя возможные варианты, были изучены результаты социологических опросов лиц старшего возраста, выполненные отечественными и зарубежными специалистами, а также проанализирован опыт практической деятельности. Предпочтения участников «Московского долголетия» в 2018 году были сосредоточены на изучении информационных технологий, английского языка, занятиях фитнесом, общей физической подготовкой [5]. Следует предположить, что владения информационными технологиями и английским языком являются неотъемлемыми атрибутами современных коммуникаций. Не удивляет и осознание ценности дозированной физической нагрузки для поддержания хорошего самочувствия.

Программы по изучению искусства и художественно-прикладному творчеству, которые соответствуют художественно-композиционным компонентам профессионального архитектурного образования, также были предложены участникам, но не вызвали большого интереса, несмотря на то, что именно данные направления являются традиционными занятиями, предлагаемыми для людей

№ вопроса	Вопрос и варианты ответов	Количество ответивших положительно	в % от общего числа
1.	Делали ли Вы когда-либо макеты или модели?		
	Нет, никогда	5	50
2.	Делал(а) с детьми и внуками	2	20
	Делал (а), для работы	5	50
	Что Вас привлекло к обучению в МАРХИ: У меня в МАРХИ учатся (учились) дети (внуки)	0	
3.	Я заканчивал (а) МАРХИ и хочу вспомнить годы учебы	0	
	Очень хорошие преподаватели	5	50
	Близко к дому	2	20
	Нравится посещать здание МАРХИ, памятник архитектуры	9	90
	Почему Вы выбрали программу «Прикладное творчество» в МАРХИ? (можно выбрать несколько пунктов)		
	Люблю творчество и люблю делать что-то руками	5	50
	Хочу научиться моделировать	3	30
	Хочу заполнить свободное время	1	10
	Хочу улучшить свои художественные навыки	8	80
	Хочу найти новых знакомых, разделяющих мои интересы	1	10
4.	Хочу почувствовать себя студентом МАРХИ	4	40
	Хочу принять участие в Фестивале «Москва пряничная»	2	20
	Что Вы ожидаете от обучения?		
	Смогу принять участие в Фестивале «Москва пряничная»	2	20
	Буду заниматься с внуками	1	10
5.	Получу удовольствие от общения	9	90
	Знакомы ли Вы с другими публичными программами и инициативами МАРХИ?		
	Посещал (а) программу «Университетские субботы» в МАРХИ		
	Был (а) на публичных лекциях в МАРХИ		
	Посещал (а) конкурсы «Наследники В.Шухова»		
	Посещал другие мероприятия, какие?		
	Нет, не знаком (а)	10	100

Рис. 1. Результаты социологического исследования мотивации участников проекта «Московское долголетие». Программа «Прикладное творчество»

№№ вопроса	Вопрос и варианты ответов	Количество ответивших положительно	в % от общего числа
1.	Умеете ли вы рисовать?		
	умею и люблю	2	13,3
	нет, не умею совсем	8	53,2
	когда-то учился (ась) в художественной школе	5	33,3
2	Что Вас привлекло к обучению в МАРХИ:		
	у меня есть художественное образование	1	6,6
	У меня в МАРХИ учатся (учились) дети (внуки)	1	6,6
	Я заканчивал (а) МАРХИ и хочу вспомнить годы учебы	2	13,3
	Очень хорошие преподаватели	8	53,2
	Близко к дому	3	19,98
	Нравится посещать здание МАРХИ, памятник архитектуры	9	59,94
3	Почему Вы выбрали программу «Рисование» в МАРХИ?		
	Люблю рисовать	4	26,4
	Хочу научиться рисовать	11	72,6
	Хочу заполнить свободное время	3	19,98
	Хочу улучшить свои художественные навыки	4	26,4
	Хочу найти новых знакомых, разделяющих мои интересы	3	19,98
	Хочу почувствовать себя студентом МАРХИ	1	6,6
4	Что Вы ожидаете от обучения?		
	Научусь рисовать и буду рисовать дома и в путешествиях	12	79,2
	Сделаю картины для оформления своего интерьера	5	33
	Буду рисовать с внуками	4	26,4
	Приму участие в художественной выставке	3	19,98
	Сделаю подарки своим близким и друзьям	5	33
5	Получу удовольствие от общения Знакомы ли Вы с другими публичными программами и инициативами МАРХИ?	9	59,94
	Посещал (а) программу «Университетские субботы» в МАРХИ		
	Был (а) на публичных лекциях в МАРХИ		
	Посещал (а) конкурсы «Наследники В.Шухова»		
	Посещал другие мероприятия, какие?		
	Нет, не знаком (а)	15	100

Рис. 2. Результаты социологического исследования мотивации участников проекта «Московское долголетие». Программа «Рисунки»

старшего возраста, которые помогают решить как минимум две составляющие поддержания когнитивных функций: активизацию и социальные контакты [6], [7]. Опросы участников программы «Московское долголетие» 2018 года показывают, что мотивация участия в программе имеет преимущественно социально-психологические основания. Совокупная доля социально-психологических причин, таких как потребность в общении (25,7%), желание научиться новому (25,7%), желание интересно проводить время (22,5%), желание быть в центре событий (8%) составляет более трех четвертей всех ответов [8]. Основная задача таких программ состоит в создании позитивного настроения для участников: «научиться видеть красоту», познакомиться с работами русских художников и поддержать общение с интересными людьми [9].

Анализ программ по искусству для людей «3-го» возраста, которые предлагаются несколькими образовательными организациями Москвы, показал разнообразие образовательных концепций.

Факультетом искусств «Серебряного университета» МГПУ разработаны программы по освоению оригинальных художественных техник (рисование сухой кистью, технике монотипии) и изучению истории живописи. Они предполагают участие лиц старшего возраста, не имевших ранее опыта искусства и работы в нем [10]. Задачей обучения является формирование собственного мнения и предпочтений в живописи. Очевидно, что эти программы не будут интересны лицам, имеющим опыт в живописи и знающим историю мирового искусства. Можно предположить, что в Москве, где расположены несколько федеральных вузов, выпускающих специалистов в области пластических искусств, и живущей активной художественной жизнью, будет востребована программа для профессиональных художников «3-го» возраста.

Исследования ученых, посвященные особенностям обучения людей «3-го» возраста, фокусируются, преимущественно, на физиологических особенностях старения и преследуют цель сохранения когнитивных функций, не учитывают

предшествующий жизненный опыт и навыки, гендерную специфику обучающихся. Дополнительное обучение лиц старшего возраста принято считать социально направленными действиями, обращенными на улучшение качества жизни людей, отошедшими от экономически активной деятельности. Финансирование образования лиц «3-го» возраста за рубежом, преимущественно, ведется из бюджетов территориальных образований, а программы разрабатываются университетами [11]. По аналогичному пути идет программа «Московское долголетие».

При написании пилотных программ «Рисование» и «Художественно-прикладное творчество» использовалась концепция художественного образования, аналогичная содержанию и методам обучения старшеклассников. При этом было очевидно, что необходимо корректировать содержание программ, методы обучения и, вероятно, учитывать разнообразие в уровнях художественного образования участников, что определило цель и состав задач социологического исследования, которое проводилось в виде письменного анкетирования участников программ. Численность респондентов: 10 человек – участники программ «Художественно-прикладное творчество» и 15 человек – участники программы «Рисование».

При составлении анкет были выделены два важных момента: наличие художественного образования и уровень знакомства с архитектурой и искусством; второй – ожидания от обучения и причины участия в программе «Московское долголетие». Ответы на вопросы должны были выявить разнообразие начального уровня обучающихся, подтвердить или опровергнуть гипотезу о наличии их опыта в изобразительном искусстве. Вопросы второй категории касались неучтенных интересов и предпочтений, восприятия предложенного материала и пожеланий на будущее. На ряд вопросов можно было выбирать несколько вариантов ответов, поэтому суммарные баллы могли достигать более 100%.

Анализируя полученные результаты, можно сделать ряд выводов и принять их во внимание в дальнейшей работе.

I. Причинами прихода в МАРХИ для участия в программах «Московское долголетие» у подавляющего большинства респондентов являются ценность здания института и репутация его преподавателей. Об этом свидетельствуют почти 100% респондентов, ответивших на соответствующие вопросы. Следует предположить, что имеет значение репутация МАРХИ, сложившаяся на протяжении XX века, и абсолютное отсутствие информации о современных публичных культурных инициативах института (100% в обеих анкетах).

Полученные результаты показывают, что мотивацией обучения большинства участников является стремление хорошо провести свободное время в МАРХИ и получить удовольствие от общения.

II. При формировании содержания программы «Прикладное творчество» и разработке методов обучения следует учитывать разнородность у участников программы умений моделировать и создавать вариации учебных заданий, ориентироваться как на изучение техники моделирования «с азав», так и совершенствование имеющихся навыков.

Мотивы участия в данной программе различные из-за равномерного распределения предпочтений, выделить доминирующий мотив трудно. Подавляющее большинство респондентов стремятся улучшить свои художественные навыки. Данное обстоятельство необходимо учитывать при оценке эффективности обучения по программе «Художественно-предметное творчество». Обращает внимание, что первоначальная идея привлечения обучающихся к участию в фестивале «Москва пряничная», послужившая основанием создания данной программы, нашла поддержку только у двух из десяти участников. Несмотря на то, что данная художественная инициатива является уникальной и может быть реализована на основании уникального художественно-конструкторского опыта преподавателей-архитекторов.

III. Результаты социологического исследования мотивации участников проекта «Московское долголетие» по программе «Рисунок» показывают следующее. Анализ данных о профессиональной подготовке обучающихся свидетельствует о большом различии – от полного неумения рисовать (3 человека), до наличия высшего художественного образования (3 человека). Остальные 9 участников программы имеют небольшой опыт в создании рисунка, полученный во время обучения в художественных школах и при освоении аналогичных программ в других учебных заведениях. Это представляет определенные трудности при составлении программы. Дифференциация обучающихся по уровням подготовки возможна при увеличении числа участников, что возможно при проведении целевого набора и создании целевой рекламы, в том числе с привлечением творческих союзов архитекторов и дизайнеров.

Интересно, что респонденты осознают ограниченность периода обучения в МАРХИ и намечают перспективы использования полученных художественных навыков для проведения свободного времени. Три четверти респондентов указали, что планируют «рисовать в путешествиях», тем самым наметили направление развития художественных программ на пленэре и возможность организации выездной практики.

Относительно небольшая часть (менее одной третьей) респондентов выразили нежелание найти новых знакомых, разделяющих их интересы. Тем самым была опровергнута первоначальная идея о всеобщей потребности в общении у людей «3-го» возраста и их желании использовать искусство для общения. Можно предположить, что участники программы «Московское долголетие» в МАРХИ больше сосредоточены на индивидуальном художественном творчестве.

Библиографический список

1. Топчий И.В. Принципы формирования модели Открытых Образовательных курсов в области архитектуры. *Архитектура и современные информационные технологии*. Available at: <https://marhi.ru/AMIT/2010/2kvart10/topchij/topchij.pdf>
2. *Demographic trends, statistics and data on ageing*. Available at: <http://www.euro.who.int/en/health-topics/Life-stages/healthy-ageing/data-and-statistics/demographic-trends,-statistics-and-data-on-ageing>
3. Воробьев Р.В., Короткова А.В. Аналитический обзор проблемы здорового старения в странах Европейского региона воз и Российской Федерации. *Социальные аспекты здоровья населения*. 2016; № 5. Available at: <http://vestnik.mednet.ru/content/view/774/30/>
4. Matyas N., Keser Aschenberger F., Wagner G. Continuing education for the prevention of mild cognitive impairment and Alzheimer's-type dementia: a systematic review and overview of systematic reviews. *BMJ Open*. 2019; № 9.
5. Английский, танцы и самые опытные участники: проект «Московское долголетие» в цифрах. Новости официального интернет-сайта Москвы. Available at: <https://www.mos.ru/news/item/45853073/>
6. Рулиене Л.Н. Развитие и сохранение когнитивных навыков людей «лучшего возраста» как цель непрерывного образования. *Непрерывное образование: XXI век*. Выпуск; № 3 (15), 2016. Available at: <https://www.mos.ru/news/item/45853073/>
7. *Университет пожилых в Самаре*. Available at: <http://up.drugoy.org/>
8. *Проблемы и перспективы развития пилотного проекта «Московское долголетие»*. Информационно-аналитический отчет. Москва, 2018: 31.
9. *Межрегиональный ресурсный центр «Серебряный возраст»*. Available at: <http://silveryears.ru/university/>
10. *Программы факультета искусства «Серебряного университета»*. Available at: <https://su.mgpu.ru/programmy-2019/fakultet-kulturny-i-iskusstva/>
11. Журавлев А. Университет третьего возраста: как и чему учатся пожилые британцы. *Русская служба Би-Би-Си*. Available at: <https://www.bbc.com/russian/features-42991562>

References

1. Topchij I.V. Principy formirovaniya modeli Otkrytyh Obrazovatel'nykh kursov v oblasti arhitektury. *Arhitektura i sovremennye informacionnye tehnologii*. Available at: <https://marhi.ru/AMIT/2010/2kvart10/topchij/topchij.pdf>
2. *Demographic trends, statistics and data on ageing*. Available at: <http://www.euro.who.int/en/health-topics/Life-stages/healthy-ageing/data-and-statistics/demographic-trends,-statistics-and-data-on-ageing>
3. Vorob'ev R.V., Korotkova A.V. Analiticheskij obzor problemy zdorovogo stareniya v stranah Evropejskogo regiona voz i Rossijskoj Federacii. *Social'nye aspekty zdorov'ya naseleniya*. 2016; № 5. Available at: <http://vestnik.mednet.ru/content/view/774/30/>
4. Matyas N., Keser Aschenberger F., Wagner G. Continuing education for the prevention of mild cognitive impairment and Alzheimer's-type dementia: a systematic review and overview of systematic reviews. *BMJ Open*. 2019; № 9.
5. Anglijskij, tancy i samye opytnye uchastniki: proekt «Moskovskoe dolgoletie» v cifrah. Novosti oficial'nogo internet-sajta Moskvy. Available at: <https://www.mos.ru/news/item/45853073/>
6. Ruliene L.N. Razvitiye i sohraneniye kognitivnykh navykov lyudej «luchshego vozrasta» kak cel' nepreryvnogo obrazovaniya. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. Vypusk; № 3 (15), 2016. Available at: <https://www.mos.ru/news/item/45853073/>
7. *Universitet pozhylyh v Samare*. Available at: <http://up.drugoy.org/>
8. *Problemy i perspektivy razvitiya pilotnogo proekta «Moskovskoe dolgoletie»*. Informacionno-analiticheskij otchet. Moskva, 2018: 31.
9. *Mezhhregional'nyj resursnyj centr «Serebryanij vozrast»*. Available at: <http://silveryears.ru/university/>
10. *Programmy fakul'teta iskusstva «Serebryanogo universiteta»*. Available at: <https://su.mgpu.ru/programmy-2019/fakultet-kulturny-i-iskusstva/>
11. Zhuravlev A. Universitet tret'ego vozrasta: kak i chemu uchatsya pozhylye britancy. *Russkaya sluzhba Bi-Bi-Si*. Available at: <https://www.bbc.com/russian/features-42991562>

Статья поступила в редакцию 16.09.19

Ivanova G.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Information and Library Management, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: mgukidissov@mail.ru

CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES IN THE SYSTEM OF LIBRARY AND INFORMATION EDUCATION. The article discusses the possibilities of professional training of librarians as specialists in the field of cultural and leisure activities. The paper emphasizes the importance of introducing culture of the scientific discipline "Cultural and leisure activities in the library" into the educational process of universities. The work presents the contents of this discipline, its relationship with other training courses. The author characterizes the importance of cultural and leisure programs in solving the problem of support and development of reading. The importance of educational technologies in forming students' general cultural and professional competencies is revealed.

Key words: professional training, higher education, higher education institutions of culture, cultural and leisure activities, library and information activities, competencies to be formed, technology and methods of cultural and leisure activities.

Г.А. Иванова, д-р пед. наук, проф., Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: mgukidissov@mail.ru

КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ БИБЛИОТЕЧНО-ИНФОРМАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются возможности профессиональной подготовки библиотекарей как специалистов в области культурно-досуговой деятельности. Акцентируется значимость введения в учебный процесс вузов культуры научной дисциплины «Культурно-досуговая деятельность в библиотеке». Представлено содержание данной дисциплины, ее связь с другими учебными курсами. Охарактеризована значимость культурно-досуговых программ в решении проблемы поддержки и развития чтения. Подчеркивается значимость образовательных технологий в формировании общекультурных и профессиональных компетенций студентов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, высшее образование, вузы культуры, культурно-досуговая деятельность, библиотечно-информационная деятельность, формируемые компетенции, технология и методика культурно-досуговой деятельности.

С развитием цивилизации неуклонно возрастает роль досуговой жизнедеятельности личности и общества в целом. Во многих странах мира публичные библиотеки все чаще становятся местом проведения свободного времени населения. Отечественные библиотековеды отмечают востребованность данных учреждений культуры как многопрофильных центров досуга (М.Д. Афанасьев, М.Я. Дворкина, С.Г. Матлина, Г.К. Олзоева, В.Д. Стельмах, В.Р. Фирсов и др.). Как и культурологи-исследователи (М.А. Ариарский, В.З. Дуликов, Н.Н. Ерошенков, А.Д. Жарков, Л.С. Жаркова, Г.С. Тихоновская и др.), библиотековеды рассматривают досуг в качестве синонима (или части) свободного времени. Под культурно-досуговой деятельностью библиотек разных типов и видов понимается их творческая работа, направленная на организацию культурного досуга всех возрастных групп населения; формирование, удовлетворение и развитие жизненно насущных духовно-нравственных потребностей человека, связанных с саморазвитием, совершенствованием личности.

О социально-экономической и гуманитарной значимости непрерывного образования, то есть открытого, независимого, самостоятельного, продолжающегося в течение всего периода активной профессиональной деятельности специалиста, свидетельствует актуализация этой идеи в национальных доктринах образования многих стран мира.

Для современной теории и практики библиотечного профессионального образования существенное значение имеет то, что динамика социокультурной среды, изменения в общественно-производственной сфере обуславливают необходимость непрерывного образования и его прогностически ориентированный характер. Отрасль, преодолевая противоречия сложившейся системы библиотечного обслуживания, может работать в режиме устойчиво опережающего развития только в контексте существенного обновления философии образования.

Изучение теоретических и практических проблем непрерывного профессионального образования библиотечных кадров сегодня может быть результативным только в том случае, если ведется на основе новой образовательной парадигмы, в аспекте перехода от репродуктивной к продуктивной, гуманистической, культуроориентированной модели образования.

Для такой социальной сферы, как библиотечная работа прикладной аспект исследований в области методики профессионального образования также является актуальным. Разработка и внедрение в практику библиотечного дела инновационных подходов и методик повышения квалификации является существенной задачей оптимизации системы образования специалистов библиотечной отрасли. В настоящее время достаточно изучен период вузовской подготовки специалистов-библиотековедов.

Во многих странах мира большую озабоченность вызывает отторжение от чтения больших групп населения, в том числе детей, подростков и юношества. К решению проблемы поддержки и развития чтения с помощью культурно-досуговых программ активно подключаются библиотеки. В различных странах накоплен значительный опыт разработки и реализаций программ, позволяющих значительно расширять культурно-досуговые функции библиотек,

в том числе и в области поддержки и развития чтения. Активными участниками их реализации являются профессионально подготовленные специалисты библиотек.

В нашей стране существенное расширение культурно-досуговой функции библиотек нашло отражение в профессиональной подготовке библиотечных специалистов. Так, в Московском государственном институте культуры в учебный план подготовки бакалавров по направлению «Библиотечно-информационная деятельность» включен новый курс «Культурно-досуговая деятельность в библиотеке», целью освоения которого является формирование у студентов готовности к организации и проведению культурно-досуговой деятельности в библиотеках.

Задачами освоения дисциплины являются:

- применение теоретических и методических знаний в области культурно-досуговой деятельности для решения социальных, информационно-образовательных и воспитательных задач;
- использование специальных знаний и методов культурно-досуговой деятельности при проведении индивидуальной, групповой и массовой работы в библиотеках;
- участие в разработке и реализации программ культурно-досуговой деятельности.

В результате освоения дисциплины у студентов формируется способность применять полученные знания в области культуроведения и социокультурного проектирования в профессиональной деятельности и социальной практике, а также готовность к эффективному общению с различными группами пользователей на основе применения психолого-педагогических подходов и методов в библиотечно-информационном обслуживании.

Принципиальное значение имеет соблюдение баланса между знаниями, ведущими к формированию компетенций, востребованных обществом, и знаниями опережающего характера. Такие знания могут быть сформированы при изучении следующих тем курса: «Сущность и функции культурно-досуговой деятельности», «Методологические основы культурно-досуговой деятельности библиотек», «Психолого-педагогические основы культурно-досуговой деятельности с участием библиотеки». В качестве наиболее эффективных и вызывающих интерес студентов являются темы практической направленности: «Технология и методика культурно-досуговой деятельности в практике современной библиотеки», «Реабилитационная работа библиотеки средствами культурно-досуговой деятельности среди пользователей с ограниченными возможностями жизнедеятельности», «Планирование, учет и отчетность библиотеки в части осуществления культурно-досуговой деятельности», «Административное и методическое руководство подразделениями библиотек, выполняющих культурно-досуговые функции».

Формирование научно обоснованного содержания образования в области культурно-досуговой деятельности библиотек является одним из центральных факторов подготовки высококвалифицированных специалистов, способных к реализации образовательных и культурно-просветительских программ для населения, к осуществлению технологии проектирования библиотечно-информа-

ционных услуг для различных групп пользователей, созданию благоприятной культурно-досуговой среды библиотеки.

Проводимые занятия по курсу «Культурно-досуговая деятельность в библиотеке» позволяют формировать у студентов следующие умения: выявлять перспективные потребности различных групп потребителей библиотечных услуг и проектировать соответствующие спросу услуги; выбирать и использовать современные технологии для удовлетворения информационных и культурных потребностей личности средствами библиотеки; участвовать в разработке и реализации культурно-просветительских и досуговых программ библиотеки; анализировать отечественную и зарубежную практику реализации библиотеками образовательных и культурно-просветительских программ.

В процессе занятий студенты готовятся к проведению социокультурных мероприятий в библиотеке; осваивают методы оценки инфраструктуры и социокультурных условий реализации инновационных процессов, приобретают навыки реализации и продвижения профессиональных инноваций. У студентов формируются знания и умения в области организации воспитательно-образовательной работы библиотек. Они успешно осваивают методы разработки перспективных библиотечных программ.

Формирование профессионализма студентов в области организации культурно-досуговой деятельности библиотек возможно лишь на основе широкого использования образовательных технологий, среди которых лекции: вводные, лекции-дискуссии, проблемные лекции, лекции с использованием электронных презентаций; семинарские занятия в форме обсуждения докладов и дискуссий; деловые игры; обзорно-аналитические работы.

При организации занятий важно ориентироваться на входные знания, умения и компетенции, необходимые для изучения данного курса, которые формируются в процессе изучения таких дисциплин, как «Педагогика и психология», «Библиотечный фонд», «Библиотечная педагогика», «Библиографоведение». Взаимосвязь курса с другими дисциплинами ОПОП способствует углубленной подготовке студентов к решению профессиональных задач и формированию необходимых компетенций.

Особая роль в подготовке компетентных специалистов в области культурно-досуговой деятельности принадлежит курсу «Библиотечная педагогика» [1]. Эта научная дисциплина, формирующаяся на базе интеграции педагогики, психологии и библиотечного дела, рассматривает теоретические и методологические основы библиотечно-педагогической деятельности. В поле ее зрения также методы и формы культурно-досуговой деятельности, например, работа клубов по интересам, организация театров при библиотеках и др.

Уникальные библиотечные проекты по организации культурно-досуговой деятельности рассматриваются в курсе «Библиотечно-информационное обслуживание детей и юношества за рубежом». В учебном пособии по данному курсу отражены материалы о новых формах культурно-досуговой деятельности в библиотеках Великобритании, США, Германии, Франции, Японии и других стран. Авторы пособия делают вполне обоснованный вывод о том, что «книга, чтение, информационная культура должны стать неотъемлемой потребностью каждого растущего человека, библиотекари мира должны приложить все свои знания, опыт, творчество, профессионализм, чтобы достичь этого» [2, с. 372].

Значимую роль в подготовке студентов играет самостоятельная работа, в процессе которой они анализируют сущность и содержание деятельности библиотек, рассматривают современные библиотечные технологии, выявляют инновационные формы организации досуга в условиях библиотек. Большую помощь в осмыслении современных проблем культурно-досуговой деятельности оказывают пособия Е.В. Домаренко, В.З. Дуликова, А.Д. Жаркова, Л.С. Жарковой, Г.С. Тихоновской и других авторов.

Из сказанного видно, что вузы культуры располагают большими возможностями в подготовке студентов как специалистов в области культурно-досуговой деятельности библиотек, способных определять перспективы развития библиотечно-информационной сферы в контексте динамично изменяющихся условий социальной жизни и потребностей инновационного развития страны. Такие специалисты чрезвычайно востребованы в современных библиотеках.

Библиотечная профессия является одной из старейших. Ее становление связано с двумя величайшими изобретениями человечества: книгопечатанием и адаптацией продуктов информационной технологии к библиотечно-информационному делу.

Библиотекарям принадлежит ответственная роль в информатизации общества. Это обстоятельство свидетельствует в пользу высокого престижа библиотечной профессии. Однако и мировой, и отечественный опыт свидетельствуют о ее невысокой репутации, низком статусе библиотекарей, небольшой зарплате, неадекватных условиях труда.

Среди мер, необходимых для поднятия престижа библиотечной профессии, наиболее важными мы называем реформы библиотечного образования, повышение профессиональной осведомленности и компетентности, уровня общей и информационной культуры, формирование нравственно-эстетического потенциала библиотечных специалистов. Характерной особенностью библиотечного дела является его подвижность, изменчивость, связанные с изменением информационных ресурсов и технологий, диктующие библиотекарю необходимость постоянно учиться, чтобы успеть за этими процессами.

Определение и обоснование образовательных технологий при изучении основных профессиональных дисциплин обусловлены задачами активного освоения содержания специальной научной дисциплины, реализацией основных дидактических единиц образовательного стандарта по библиотечному делу и библиографии. Приоритетным становится использование инновационных форм обучения: дни пособий, турниры знатоков библиографии, эрудит-лото, защита творческих проектов, деловые игры, библиографические конкурсы, интеллектуальные конкурсы эрудитов, аукционы библиографических знаний и др. Они активизируют познавательную деятельность обучающихся, помогают закрепить полученные знания в интересных, наиболее запоминающихся визуально-эмоциональных формах.

Работа по повышению квалификации библиотечных кадров носит системный характер, представляет собой такую целостность, в которой все формы и методы находятся в таких соотношениях, которые фиксируют заранее определяемые свойства и результаты.

Фундаментальность изменений в системе непрерывного библиотечного образования в условиях современного социума состоит в том, что из института, обеспечивающего доступность информации, ее полноту и объективность, она превращается в систему, стимулирующую оптимальное развитие личности, ее профессиональных качеств, а, следовательно, совершенствование полиструктурности общества.

В контексте новых социокультурных реальностей трансформируются цели непрерывного профессионального образования библиотечных кадров, главной из которых становится обеспечение режима, опережающего ее развитие в соответствии с потребностями времени.

Современный мир требует от общества и человека мобильности, умения оперативно приспосабливаться к нарастающим изменениям. Основу инноваций в библиотечном деле должен составлять профессионализм работников, которые благодаря своим личностным качествам и профессиональному обучению могут творчески развивать существующие традиции и на этой основе разрабатывать инновации.

Оптимизация и эффективность непрерывного профессионального образования обусловлена выделением и характеристикой приоритетных направлений в содержательно-информационной деятельности в соответствии с научными и информационными потребностями обучаемого контингента (социальные, профессиональные, образовательные, воспитательные, эстетические, исследовательские, досуговые и т.д.).

Система непрерывной профессиональной подготовки библиотечных кадров раскрывается как процесс поиска форм реализации целей приобщения библиотекарей к общечеловеческим, духовно-нравственным, профессиональным ценностям, постижения ими высоких общественных идеалов и опыта, накопленного поколениями в библиотечной профессиональной деятельности. Данная система реализуется как процесс и включает в себя рассмотрение многообразных направлений в общественно значимой деятельности на основе комплексного подхода к полифункциональной самореализации работников данной сферы культуры.

Библиографический список

1. Иванова Г.А. *Библиотечная педагогика: учебное пособие*. Москва: МГИК, 2015.
2. Иванова Г.А., Чудинова В.П. *Библиотечно-информационное обслуживание детей и юношества за рубежом: учебное пособие*. Москва: РШБА, 2012.

References

1. Ivanova G.A. *Biibliotchnaya pedagogika: uchebnoe posobie*. Moskva: MGIK, 2015.
2. Ivanova G.A., Chudinova V.P. *Biibliotchno-informacionnoe obsluzhivanie detej i yunoshhestva za rubezhom: uchebnoe posobie*. Moskva: RShBA, 2012.

Статья поступила в редакцию 18.09.19

Soironova V.V., MA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: sivceva-v@mail.ru

Nikulina L.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: drusch@mail.ru

ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS OF A LANGUAGE INSTITUTE. The main idea of the article is a problem of organizing independent work of students of a language institute. In modern society, the teacher is required to prepare an independent, capable and creative specialist, which is impossible without the effective organization of independent work of students. In this regard, the teacher has to create appropriate innovative methodological support and approaches when organizing independent work. The relevance of the study is due to the fact that the transition to new curricula has caused a significant reduction in classroom students with teachers. As a result, many topics, new material, sections of the work program turned out to be without lecture support, which is carried out with participation of a teacher. The article reveals a process of solving this problem by reviewing the term "independent work" of Russian and foreign authors and proposing a means to increase motivation for independent work. The article focuses on the autonomy of students as one of the important factors in the effectiveness of independent work. The author analyzes motivation and attitude to the independent work of students of a language university.

Key words: independent work, organization of independent work, students of language university, effectiveness of independent work, student motivation, learning autonomy.

В.В. Софронова, магистрант, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: sivceva-v@mail.ru

Л.П. Никулина, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: drusch@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В данной статье рассматривается проблема организации самостоятельной работы студентов языкового вуза. В современном обществе от педагога требуется подготовка самостоятельного, способного и творческого специалиста, что невозможно без эффективной организации самостоятельной работы студентов. В связи с этим перед педагогом ставится задача по разработке подходящего современного методического обеспечения и созданию подходов к организации самостоятельной работы. Актуальность исследования обусловлена тем, что переход на новые учебные планы дал начало значительному сокращению аудиторных занятий студентов с преподавателями. В итоге различные темы, новый материал, разделы рабочей программы оказались без лекционного сопровождения, которое проводится с участием преподавателя. В статье раскрывается процесс решения данной проблемы путем обзора термина «самостоятельная работа» в понимании отечественных и зарубежных авторов, предлагаются средства для повышения мотивации к самостоятельной работе. Особое внимание обращено на автономию обучающихся как одного из важных факторов эффективности самостоятельной работы. Автор анализирует мотивацию и отношение к самостоятельной работе студентов языкового вуза.

Ключевые слова: самостоятельная работа, организация самостоятельной работы, студенты языкового вуза, эффективность, мотивация студентов, автономия обучения.

В современном образовании в качестве одной из немаловажных проблем выступает правильная организация самостоятельной работы студентов (далее СРС), в связи с внедрением ФГОС 3++ и увеличением количества часов, которые отведены на внеаудиторную самостоятельную работу, т.е. 75% от количества аудиторных часов, выделенных на изучение дисциплины.

Решать проблему организации СРС крайне важно, так как, в период обучения в вузе студенту необходимо овладеть профессиональными основами, формировать навыки самостоятельной деятельности. Для этого, ему необходимо быть способным добывать знания самостоятельно. В связи с этим, актуальность исследования определяется необходимостью разработки средств или способа взаимодействия студентов с преподавателем, которая способствовала бы положительному отношению студентов к самостоятельной работе.

Проблемы организации СРС исследовали многие ученые: Е.Л. Белкин, М.Г. Гарунов, Б.П. Есипов, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый, Н.Ф. Талызина, И.Э. Унт и др.

Аспекты планирования и организации СРС, такие как общедидактические, организационно-деятельностные, методические, логические и др. трактуются в работах Л.Г. Вяткина, В.А. Козакова, Н.А. Половниковой, В.П. Стрезиконина и др.

В данное время понятие СР (самостоятельная работа) не имеет однозначной трактовки или определения. Рассмотрим самые распространенные определения данного термина.

В.И. Загвязинский рассматривает СР как «разнообразные виды индивидуальной, групповой, познавательной деятельности студентов, которая осуществляется ими на аудиторных и внеаудиторных занятиях без непосредственной помощи преподавателя, но под его наблюдением» [1, с. 155].

А.И. Зимняя определяет СР как действие, которое характеризуется целенаправленностью, внутренней мотивацией и структурированностью. Особенностью этого действия является то, что объект имеет возможность корректировать его как в самом процессе, так и в результате. Качества и навыки, которые необходимы для выполнения СР, – это высокая степень самосознания, рефлексивности, самодисциплина и личная ответственность. Кроме того, следует отметить, что СР как процесс самосовершенствования и самопознания доставляет студентам определенное удовлетворение» [2].

СР определяется Р.А. Назимовой «как разнообразные виды индивидуальной, групповой познавательной деятельности студентов на занятиях или во внеаудиторное время без непосредственного руководства, но под наблюдением преподавателя» [3].

А.Г. Молибог дает трактовку СР «как деятельности, складывающейся из многих элементов: творческого восприятия и осмысления учебного материала в ходе лекции, подготовки к занятиям, экзаменам, зачетам, выполнения курсовых и дипломных работ» [4].

В ходе изучения литературы нами было выявлено, что некоторые исследователи (И.А. Зимняя, Л.Г. Вяткин) рассматривают сознательность и мотивацию как важнейшие составляющие организации самостоятельной работы.

Сознательность как составляющая СР рассматривается в трудах Л.Г. Вяткина. Ученый определяет СР как вид деятельности, в котором выполняются задания, способствующие сознательному и прочному усвоению знаний, умений и навыков формирования познавательной самостоятельности как важной черты личности студента. Эта деятельность осуществляется, по мнению Л.Г. Вяткина, на фоне последовательного сокращения прямой помощи преподавателя [5].

Многие авторы указывают на то, что мотивация играет значительную роль в организации СРС. Другие исследователи, такие как А.Г. Молибог, О.В. Петунин и др. подчеркивают творческую сторону СР.

Так, А.Г. Молибог рассматривает СР как деятельность, которая состоит из многих элементов: творческого восприятия и осмысления учебного материала во время лекции, подготовки к выступлениям с докладом, экзаменам, зачетам, выполнения курсовых и дипломных работ [4, с. 140 – 146].

Для активной деятельности при выполнении СР, как отмечают многие исследователи, требуется высокий уровень мотивации. В зарубежной литературе исследователями определены факторы, способствующие повышению мотивации уровня обучения студентов:

1. Одним из основных факторов выступает осознание обучающимися полезности выполняемой работы. Студенту необходимо знать, что она будет полезна ему в последующем. В этом случае при выполнении СР для реализации тех или иных задач важны возраст, уровень ответственности, сознательности студента, результатом чего является уровень качества выполняемой работы.
 2. Творческий подход в организации СР. Данный подход способен повысить уровень заинтересованности студента в учебной деятельности, развить творческое мышление.
 3. Активное участие учащегося в олимпиадах по учебным дисциплинам.
 4. Использование преподавателем факторов контроля знаний, которые мотивируют студентов, например, применение оценок, тестов, рейтингов и др.
 5. Поощрение, похвала, стимулирование студентов и т.д. [6].
- Зарубежные авторы делают акцент на том, что студенту необходимо формировать творческие умения, так как они необходимы для мотивации, привлечения внимания к важности СР, вызова интереса к процессу выполнения СР, приобретения новых знаний в исследовательской деятельности и т.д.

Российские ученые (М.Г. Гарунов, Б.П. Есипов и др.) определили сущность термина СР, внесли значительный вклад в изучение проблем, связанных с ней. В их работах акцентируется внимание на необходимости использования СР в процессе обучения, так как только в ходе самостоятельного решения задачи происходит качественная умственная деятельность, овладение ее методами и

приемами, увеличение объема знаний, формируется умение систематической и активной работы [7].

В зарубежной литературе о СРС в иноязычном образовании ее роль рассматривается в рамках концепции автономии обучающихся. Данная концепция воспринимается зарубежными авторами как развитие личности студента путем самостоятельной деятельности в изучении иностранного языка.

Ведущее средство роста мотивации студентов к самостоятельности в образовании – это разрешение студенту быть субъектом учебного процесса, а не только его объектом. Данный способ должен реализовываться независимо от того, готов ли студент, имеется ли у него желание взять на себя ответственность за процесс и результаты своего обучения [8].

С. Коттералл в своей работе «Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses» предлагает использовать самостоятельность обучающегося как основную цель для эффективной самостоятельной работы студентов [9].

Д. Ньюнан выдвинул девятиступенчатую теорию развития автономии обучающихся в процессе изучения иностранного языка. Он приводит теоретическое обоснование учебного плана, который основан на понятиях ориентированности обучающихся, а также на их самостоятельности.

1. Дать понять цель лекции. Автор называет это предоставлением студентам голоса и проявлением соучастия в образовательном процессе. Исследуя аспекты управления организации СРС, он отмечает, что преподаватель перед началом лекции коротко объясняет обучающимся сценарий и план проведения занятия. Такое действие активно вовлекает их в процесс, а не просто информирует о нем.

2. Дать возможности студентам самим утвердить цель и изменить содержание курса обучения. Данный способ автор считает интересным и практичным. Его результатом является соучастие студентов в формировании процесса обучения, групповая сплоченность и мотивация.

3. Поощрять студентов за применение иностранного языка вне аудитории, то есть преподаватель должен стимулировать к использованию изучаемого языка вне аудитории путем поощрения, в том числе посредством дополнительных баллов и оценок.

4. Повысить осведомленность студентов об учебном процессе, что позволит им подготовиться к учебе.

5. Помочь обучающимся определить их собственные стили и стратегии обучения. Преподаватель должен дать понять студентам то, что они могут выбрать свой способ их же обучения. В исследовании, которое провел Д. Ньюнан, выявлено, что у студентов предпочтения расходятся с содержанием и методологией образовательного процесса.

6. Поощрять преподавателю самостоятельный выбор студента в принятии решений. Как отмечает автор, это их заметно мотивирует и стимулирует к самостоятельности в образовании.

7. Позволить студентам видоизменять, адаптировать аудиторские задания исходя из своих интересов, а затем производить собственные задачи.

8. Дать возможность выступить в роли преподавателя. Это действие призывает обучающихся к ответственности перед другими обучающимися и также способствует развитию мотивации. Выступление студента в роли «эксперта» по теме обсуждения в аудитории, как отмечает автор, способствует заметному повышению его самооценки и уверенности в себе.

9. Позволить выступать в роли исследователя. Данный способ побуждает студентов общаться друг с другом и обсуждать что-либо, что, в свою очередь, способствует их эффективной социализации [10].

Автор называет такое обучение путем от зависимости к автономии, понимая под автономией действие, которое побуждает обучающихся играть актив-

ную роль в процессе своего обучения. Также он ссылается на других авторов, двух его коллег – Фила Бенсона и Питера Воллера, которые цитируют определение Анри Холека: «Автономность – это способность взять на себя ответственность за свое обучение». Они отмечают, что в языковом образовании термин используется в различных ситуациях:

1. Когда учащиеся занимаются полностью самостоятельно.

2. Для набора навыков, которые могут быть применены в самостоятельном обучении.

3. Для определения способности, которая подавляется институциональным образованием.

4. Для определения термина принятия ответственности учащимся за собственное обучение.

5. Для определения термина принятия самостоятельного направления в обучении (Бенсон и Воллер, 1997: 1 – 2).

В нашем исследовании, целью которого является разработка и экспериментальная проверка метода, который способствует развитию автономности студентов языковых вузов при выполнении СРС, сначала необходимо было провести исследование-опрос. Он позволил определить уровень мотивированности студентов к СРС.

В ходе исследования были опрошены студенты 2 – 3 курса бакалавриата и 1 курса магистратуры СВФУ Института зарубежной филологии и регионоведения. Наша цель – определить степень формирования мотивированности студентов к СРС. 54 студента бакалавриата и магистратуры были задействованы в анкетировании. Вопросы анкетирования предусматривают выявление отношения студентов к СРС.

1. Как Вы понимаете термин «СРС»? Половина студентов (50%) выбрали ответ: «Выполнение домашних заданий», половина респондентов предпочитают самостоятельную работу над заданиями.

2. Какова успешность Вашей учебы в вузе? Негативно ответили 35% студентов, остальные считают, свою учебу в вузе успешной.

3. Как Вы планируете свою учебу? На данный вопрос 50% ответили, что не планируют; планируют только во время сессии 35%; 10% планируют только ту работу, которая интересует; 5% всегда планируют свою работу.

4. Как часто Вы приходите на занятия неподготовленными? Всего 25% приходят без подготовки; 35% – иногда, 40% студентов всегда готовятся к занятиям.

5. Консультирует ли Вас преподаватель по поводу того, как правильно работать над исследованием или заданием? 65% респондентов ответили отрицательно.

6. Объясняют ли Вам цель работы, лекции? По итогам анкетирования объясняют только 20% опрошенным. Можно предположить, что это является причиной снижения мотивации студентов.

7. Используете ли Вы изучаемый язык вне аудитории? 35% респондентов используют изучаемый иностранный язык вне аудитории. Вероятной причиной небольшого количества обучающихся, применяющих иностранный язык, может являться тот факт, что только студенты, изучающие английский язык, смогли ответить на этот вопрос положительно. Английский язык распространен во многих частях мира, в социальных сетях, в средствах массовой информации и т.д. 65% анкетированных не мотивированы на использование изучаемого иностранного языка вне аудитории.

8. Привлекает ли преподаватель Вас для разработки Вашего учебного плана? 98% респондентов ответили отрицательно.

9. Была ли у Вас возможность выступить в роли преподавателя? 80% опрошенных ответили, что возможность преподавать была дана им только на практике, но не во время самого учебного процесса.



Рис. 1. Предпочитаемые виды СРС студентами 2, 3 курса и магистрантами 1 курса (количество опрошенных дано в процентах)

В анкете студентам было предложено указать собственное мнение о СР. Большинство студентов предпочитает больше времени уделять СР.

На рис. 1 представлены предпочитаемые виды СР, которые студенты внесли в анкету.

В ходе опроса было выявлено, что студенты предпочитают такие виды СР, которые связаны с использованием аудио- и видеоматериалов.

Студенты, особенно 2-го курса, предпочитают выполнять более простые, привычные виды СР, которые не требуют активной работы и мозговой активности. Студенты старших курсов выразили желание выполнять такие задания, которые имеют чаще управленческий и творческий характер.

По результатам проведенного анкетирования можно сделать вывод о том, что студенты не полностью обладают навыками самообразования и недостаточно самостоятельны в изучении иностранного языка. Они воспринимают самостоятельную работу как задачу, которую надо решить по команде преподавателя. Студенты полностью выбирают работу под присмотром и контролем преподавателя, а не самостоятельную.

С учетом данного опроса и рассмотренных методов организации СРС мы планируем вести лекции английского языка на основе метода Д. Ньюмана. До начала лекционных занятий преподавателю следует должным образом познакомиться со всеми студентами, также предоставить информацию о себе. Далее преподаватель может провести опрос, например, как студент представляет себе идеальную лекцию, какие виды СРС он предпочитает, какому стилю проведения занятий и стратегии обучения отдает предпочтение. Это поможет преподавателю правильно организовать СРС, что эффективно мотивирует студентов к ее выполнению. В начале лекции преподавателю следует, во-первых, обозначить цели и задачи лекции, ознакомить со сценарием проведения занятия и информировать о СРС. Также можно попросить желающих внести поправки либо скорректиро-

вать по-своему план занятия. Этот метод мотивирует студента к активности, студент будет соучастником проведения лекции, а не просто слушателем. В течение занятия можно объяснить студентам то, что использование английского языка вне аудитории всегда поощряется дополнительными баллами либо положительной оценкой. Таким образом, студент будет мотивирован к использованию изучаемого языка вне аудитории. В процессе занятия преподаватель может опрашивать студентов, как они практикуются в языке. Кроме того, можно дать студентам возможность выступить в роли преподавателя 1 – 2 раза в неделю, дать задание подготовить материал, выучить новые слова, которыми будут пользоваться на лекции студент как преподаватель. Все эти способы заставят его эффективно заниматься СР, быть подготовленным к лекции и стать частью обучения, что сильно мотивирует студентов к изучению языка.

Для решения данной проблемы, а также для эффективной организации СРС требуется реализация методически продуманных и разработанных подходов, которые могли бы способствовать положительному отношению студентов к СР. Мы полагаем, что для этой цели подходит девятиступенчатая теория развития автономии обучающихся в процессе изучения иностранного языка Д. Ньюмана, которая основана на понятиях ориентированности учащихся, а также на их самостоятельности. Данный метод дает студентам возможность понять цель учебного материала, вовлекает их в процесс обучения и повышает уровень самостоятельности. Этот способ будет эффективным, если предоставить обучающимся возможность проявить соучастие в образовательном процессе, поощрять студентов за использование изучаемого иностранного языка вне аудитории, увеличить их информированность об учебном процессе, помочь обучающимся определить собственные стили и стратегии обучения, позволить студентам видоизменять, приспосабливать аудиторные задания в соответствии со своими интересами, дать возможность выступить в роли преподавателя.

Библиографический список

1. Загвязинский В.И. *Теория обучения. Современная интерпретация*. Москва: Академия, 2007.
2. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. Москва: Логос, 2003.
3. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шлянов Е.Н. *Педагогика: Учебное пособие*. Москва: Издательский центр «Академия», 2004.
4. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва: Онкс, 2006.
5. Вяткин Л.Г. Уровни познавательной самостоятельности студентов педагогических вузов. *Актуальные вопросы региональной педагогики: сборник научных трудов*. Саратов, 2002.
6. Böttcher W. Wissen, Kompetenz, Bildung, Erziehung oder was? Zur Diskussion um Standardisierung in der allgemeinbildenden Schule. *Kompetenzentwicklung in der Beruflichen Bildung*. Leske+Budrich, Oplanden 2002.
7. Гарунов М.Г., Пидкасистый П.И. *Самостоятельная работа студентов*. Вып. 1. Москва: Знание, 1978.
8. Harmer J. *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Education Limited, 2007.
9. Cotterall S. *Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses*. 2000; № 54 (2): 109 – 117.
10. Nunan D. *Nine steps to learner autonomy*. Available at: https://www.su.se/polopoly_fs/1.84007.1333707257!/menu/standard/file/2003_11_Nunan_eng.pdf

References

1. Zagvyazinskij V.I. *Teoriya obucheniya. Sovremennaya interpretaciya*. Moskva: Akademiya, 2007.
2. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: Logos, 2003.
3. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shlyanov E.N. *Pedagogika: Uchebnoe posobie*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004.
4. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Oniks, 2006.
5. Vyatkin L.G. Urovni poznavatel'noj samostoyatel'nosti studentov pedagogicheskikh vuzov. *Aktual'nye voprosy regional'noj pedagogiki: sbornik nauchnykh trudov*. Saratov, 2002.
6. Böttcher W. Wissen, Kompetenz, Bildung, Erziehung oder was? Zur Diskussion um Standardisierung in der allgemeinbildenden Schule. *Kompetenzentwicklung in der Beruflichen Bildung*. Leske+Budrich, Oplanden 2002.
7. Garunov M.G., Pidkasishty P.I. *Samostoyatel'naya rabota studentov*. Vyp. 1. Moskva: Znanie, 1978.
8. Harmer J. *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Education Limited, 2007.
9. Cotterall S. *Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses*. 2000; № 54 (2): 109 – 117.
10. Nunan D. *Nine steps to learner autonomy*. Available at: https://www.su.se/polopoly_fs/1.84007.1333707257!/menu/standard/file/2003_11_Nunan_eng.pdf

Статья поступила в редакцию 23.09.19

УДК 378.147.227

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00040

Stankevich P.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Dean of Department of Life Safety Herzen State Pedagogical University of Russia

(Saint-Petersburg, Russia), E-mail: p_v_stan@mail.ru

Popova R.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint-Petersburg, Russia),

E-mail: ripopova@herzen.spb.ru

Goncharova A.E., MA, Department of Life Safety Program "Environmental Safety", Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint-Petersburg, Russia),

E-mail: anastasiagoncharova17@gmail.com

EDUCATIONAL TASKS AS A MEANS OF DEVELOPING THE METHODOLOGICAL COMPETENCE OF MASTERS OF EDUCATION IN THE FIELD OF LIFE SAFETY. The article is dedicated to actual problems of methodological training of masters of education in the field of life safety. The approaches to the definition of concepts of "a teacher's competence", "methodological competence", "teaching tasks" are considered. The structure of the methodological competence of masters, including methodological competencies, is described. The types of teaching tasks used in the training of Masters of Education in the field of life safety are determined. The main directions of the contents of the discipline for the choice of "Technologies for life safety education in teacher education" and the possibility of using various types of educational and methodological tasks in the study of specific topics of the discipline are presented.

Key words: educational and methodical tasks, tasks, methodological competence, life safety.

П.В. Станкевич, д-р пед. наук, декан факультета безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,

E-mail: p_v_stan@mail.ru

Р.И. Попова, канд. пед. наук, доц., РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: ripopova@herzen.spb.ru

А.Е. Гончарова, магистр, РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: anastasiagoncharova17@gmail.com

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена актуальным проблемам методической подготовки магистров образования в области безопасности жизнедеятельности. Рассмотрены подходы к определению понятий «компетентность педагога», «методическая компетентность», «учебно-методические задания». Описана структура методической компетентности магистров, включающая методические компетенции. Определены виды учебно-методических заданий, используемых при обучении магистров образования в области безопасности жизнедеятельности. Представлены основные направления содержания дисциплины по выбору «Технологии обучения безопасности жизнедеятельности в педагогическом образовании» и возможности использования различных видов учебно-методических заданий при изучении конкретных тем дисциплины.

Ключевые слова: учебно-методические задания, задания, методическая компетентность, безопасность жизнедеятельности.

На современном этапе развития высшего педагогического образования приоритетным направлением становится повышение качества профессиональной подготовки педагога-предметника. Актуальность формирования профессиональной компетентности обусловлена реформированием высшего педагогического образования и новыми задачами совершенствования подготовки педагогов-предметников к профессиональной деятельности в образовательных учреждениях различных типов.

Вопросы формирования профессиональной компетентности в системе высшего педагогического образования, и в частности, подготовки магистров по направлению «Педагогическое образование» рассматриваются в трудах С.В. Абрамовой, Е.Н. Боярова, Н.О. Верещагиной, С.А. Писаревой, О.Г. Роговой, В.П. Соломина, А.П. Тряпицыной и других ученых.

Ряд ученых профессиональную компетентность педагога рассматривают как характеристику, которая определяет его готовность решать профессиональные проблемы и задачи, которые возникают в практической профессиональной деятельности обучаемых [1 – 4]. Большинство исследователей обращают внимание на формирование методической компетентности как основной цели подготовки будущих педагогов-предметников.

По мнению Е.А. Таможней, методическая компетентность определяется как «совокупность знаний, умений и навыков, качеств личности, позволяющих осуществлять продуктивную деятельность по решению методических задач» [5, с. 88].

С точки зрения Н.О. Верещагиной методическая компетентность рассматривается как готовность бакалавров и магистров к осуществлению методической деятельности в ходе обучения. Исследователь отмечает важность не только глубоких и прочных методических знаний, умений и навыков, направленных на решение методических задач, но и личностно-осознанное позитивное отношение обучающихся к собственной методической жизнедеятельности [3].

В контексте представленных трактовок «методическая компетентность» применительно к подготовке магистра образования в области безопасности жизнедеятельности рассматривается как интегративная характеристика личности, способной к творческой самореализации в различных видах методической деятельности. В своей структуре методическая компетентность предполагает наличие ряда компетенций, специфических для данной подготовки:

- готовность применять методические знания в организации образовательного процесса в области безопасности жизнедеятельности в образовательных учреждениях;
- способность применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам в области безопасности жизнедеятельности;
- готовность проектировать и реализовывать новое учебное содержание при обучении безопасности жизнедеятельности в образовательных учреждениях различного уровня и типа;
- способность проектировать формы и методы контроля качества образования в области безопасности жизнедеятельности с учетом отечественного и зарубежного опыта;
- готовность к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приемов обучения безопасности жизнедеятельности, к анализу результатов процесса их использования в образовательных учреждениях;
- готовность к систематизации, обобщению и распространению отечественного и зарубежного методического опыта в области обучения безопасности жизнедеятельности [6].

Одним из важнейших средств методической подготовки магистров образования к обучению безопасности жизнедеятельности являются учебно-методические задания, способствующие формированию методической компетентности студентов.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы выявил, что методическая деятельность обучающихся является последовательным решением различных типов и видов профессиональных задач. Педагоги-исследователи отмечают необходимость в процессе методической подготовки обучающихся использования ситуационных задач, методических задач, учебно-методических задач и др. [2], [3], [5], [7].

Ученые-исследователи дают следующие определения представленным терминам:

- методическая задача представляет собой «объект педагогического действия, содержащий требования осмысления и практического применения предметных знаний посредством определенного инструментария» [8, с. 96];
- учебная задача представляет «определенную систему, в которой их решение должно привести к изменению самого учащегося – сформировать у него соответствующие способности» [1, с. 14];
- учебно-методическая задача представляет «задачи, которые направлены на формирование умений оценки деятельности, мотивации, целеполагания обучающихся» [9, с. 172].

Соответственно, мы определяем учебно-методические задания как упражнения, направленные на овладение приемами практической и теоретической деятельности с учебным содержанием предметной области «безопасность жизнедеятельности» и отражающие структуру и содержание образовательного процесса, способствующие формированию методической компетентности магистрантов.

Учитывая этапы практической и теоретической деятельности магистров образования в области безопасности жизнедеятельности, выделяем различные виды заданий: когнитивные; проектировочные; оценочные, исследовательские. Рассмотрим характеристику видов заданий подробнее.

Когнитивные задания включают ознакомление с первоначальными представлениями в области методики обучения безопасности жизнедеятельности, уточнение, конкретизацию и систематизацию методических знаний в зависимости от уровня методической подготовки обучаемых.

Проектировочные задания подразумевают последовательность действий, направленных на поиск лучшего пути достижения результата в виде реального продукта (нового результата) деятельности. Включает следующие этапы: погружение; организацию деятельности; осуществление деятельности, презентацию и рефлексию.

Исследовательские задания направлены на выявление конкретной методической проблемы, поиск способов ее решения в процессе приобретения новых знаний, умений, способов действий.

Оценочные задания позволяют получить информацию о степени затруднения обучаемых и осуществлять самоконтроль и взаимоконтроль выполненных заданий с учетом необходимых критериев.

Рассмотрим реализацию учебно-методических задач при изучении дисциплины по выбору «Технологии обучения безопасности жизнедеятельности в педагогическом образовании» (М.1.17), которая способствует развитию знаний и умений при проектировании и реализации технологий обучения безопасности жизнедеятельности и оценки качества образовательного процесса. В рамках изучения дисциплины рассматриваются подходы к определению понятий «технологии обучения», «педагогические технологии», «образовательные технологии» «классификация педагогических технологий».

Содержание дисциплины представлено следующими разделами: «Теоретические основы применения технологий обучения безопасности жизнедеятельности в педагогическом образовании», «Особенности использования технологий обучения безопасности жизнедеятельности», «Методические проектирование технологий обучения безопасности жизнедеятельности».

Отдельный раздел посвящен применению информационно-коммуникативным технологий, используемых при изучении безопасности жизнедеятельности, в нем отражены:

- значение информационно-коммуникативных технологий в обучении;
- основные направления применения информационных технологий обучения в курсе «Основы безопасности жизнедеятельности»;
- методические условия использования информационных технологий в образовательном процессе.

Лекции по дисциплине проводились в виде конференций с участием специалистов: руководителей образовательных учреждений, методистов информационно-методических центров и педагогов-организаторов ОБЖ. Так, например, лекция по теме «Специфика и особенности использования технологий обучения безопасности жизнедеятельности» способствовала изучению основ

Методические задания, используемые при изучении дисциплины по выбору
«Технологии обучения безопасности жизнедеятельности в педагогическом образовании» (М.1.17)

Название темы занятия/ виды занятий / количество часов	Компетенции методической направленности	Вид учебно-методических заданий /примеры
Современная концепция развивающего обучения в области безопасности жизнедеятельности / практическое занятие – обзор / 2 часа	– способность самостоятельно приобретать знания в образовательной области «Безопасность жизнедеятельности» с помощью информационно-коммуникативных технологий и средств массовой информации.	Когнитивное: на основе анализа методической литературы подготовьте эссе о вкладе отечественных ученых в становление и развитие теории развивающего обучения в области безопасности жизнедеятельности. Исследовательское: изучите опыт образовательного учреждения по реализации развивающего обучения в области безопасности жизнедеятельности и составьте обзор.
Технологии формирования предметных учебных действий при изучении курса «Основы безопасности жизнедеятельности»/ практическое занятие проблемной направленности / 2 часа	– способность к систематизации и использованию собственного методического опыта в области безопасности жизнедеятельности в современном образовательном пространстве; – готовность самостоятельно моделировать и апробировать методики и технологии обучения по безопасности жизнедеятельности в образовательных учреждениях различных типов и уровней.	Проектировочное: разработайте задания на формирование предметных учебных действий (по выбору). Исследовательское: изучите опыт образовательного учреждения по реализации технологий формирования предметных УУД при изучении курса «Основы безопасности жизнедеятельности» и составьте обзор. Коррекционно-оценочное: предложите варианты заданий для оценивания предметных УУД при изучении курса «Основы безопасности жизнедеятельности»
Особенности использования информационно-коммуникативных технологий в обучении безопасности жизнедеятельности / практическое занятие с использованием работы в группах «Особенности применения информационных технологий в обучении безопасности жизнедеятельности» / 2 часа	– способность самостоятельно приобретать знания в образовательной области «Безопасность жизнедеятельности» с помощью информационно-коммуникативных технологий и средств массовой информации.	Проектировочное: разработайте конспект урока по основам безопасности жизнедеятельности с использованием информационно-компьютерных технологий обучения (тема по выбору). Исследовательское: изучите опыт образовательного учреждения по реализации информационно-коммуникативных технологий при изучении безопасности и составьте аналитический обзор. Коррекционно-оценочное: предложите варианты контрольных заданий для учащихся с использованием информационных технологий (класс по выбору).
Методические подходы к оцениванию планируемых результатов в обучении безопасности жизнедеятельности / практическое занятие с разбором конкретных ситуаций / 2 часа	– способность разрабатывать и адаптировать новое учебное содержание в соответствии с целями и задачами образования в области безопасности жизнедеятельности в образовательных учреждениях различных типов и уровней.	Проектировочное: разработайте задания различных видов для оценивания предметных результатов обучения по безопасности жизнедеятельности. Коррекционно-оценочное: предложите варианты диагностических методик к предметным результатам обучения безопасности жизнедеятельности.

ных направлений использования технологий обучения безопасности жизнедеятельности.

В процессе практических занятий магистрантам предлагалось разработать конспекты уроков и внеурочных (внеклассных) мероприятий с использованием различных технологий, выполнить проектные и ситуационные задания методической направленности и решить ряд методических задач (см. материалы таблицы 1).

В рамках изучения дисциплины магистрантам предлагалось выполнить ряд проектных заданий методической направленности по следующим темам:

1. Технология применения индивидуального подхода в обучении безопасности жизнедеятельности.
2. Технология синтеза знаний и возможности её использования в обучении безопасности жизнедеятельности.
3. Технология организации внеурочной деятельности по формированию безопасного и здорового образа жизни.

Библиографический список

1. Абрамова С.В. *Теория и практика подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности*: монография. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2014.
2. Бояров Е.Н. *Подготовка бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности в безопасной образовательной среде: теория и практика*: монография. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016.
3. Верещагина Н.О. *Методическая подготовка бакалавров и магистров в области географического образования*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2012.
4. Соломин В.П., Верещагина Н.О. Географическое образование в современной школе: подходы, содержание и средства становления методической компетентности бакалавров географического образования. *Общество. Среда. Развитие*. 2013; № 4 (29): 208 – 212.
5. Таможняя Е.А. Комплекс учебно-методических задач как основа формирования методической готовности учителя географии. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Педагогика. 2011; № 1: 88 – 95.
6. Попова Р.И. Изучение проблем подготовки магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности. *Молодой ученый*. 2014; № 5: 548 – 550.
7. Михайлов А.А. Учебно-методические задачи как средство формирования методической компетентности будущего учителя безопасности жизнедеятельности. *Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева*. 2015; № 2 (86): 170 – 175.
8. Бадмаев Б.Ц. *Методика преподавания психологии*: учебное пособие. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
9. Сергиенко И.Ю. Методическая задача как способ организации познавательной деятельности студентов. *Образовательные технологии*. 2007; № 1: 96 – 97.

References

1. Abramova S.V. *Teoriya i praktika podgotovki bakalavrov obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2014.
2. Boyarov E.N. *Podgotovka bakalavrov obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v bezopasnoj obrazovatel'noj srede: teoriya i praktika*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2016.
3. Vereschagina N.O. *Metodicheskaya podgotovka bakalavrov i magistrrov v oblasti geograficheskogo obrazovaniya*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2012.
4. Solomin V.P., Vereschagina N.O. Geograficheskoe obrazovanie v sovremennoj shkole: podhody, soderzhanie i sredstva stanovleniya metodicheskoy kompetentnosti bakalavrov geograficheskogo obrazovaniya. *Obschestvo. Sreda. Razvitiye*. 2013; № 4 (29): 208 – 212.
5. Tamozhnyaya E.A. Kompleks uchebno-metodicheskikh zadach kak osnova formirovaniya metodicheskoy gotovnosti uchitelya geografii. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. 2011; № 1: 88 – 95.
6. Popova R.I. Izucheniye problem podgotovki magistrrov pedagogicheskogo obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Molodoj uchenyj*. 2014; № 5: 548 – 550.
7. Mihajlov A.A. Uchebno-metodicheskie zadachi kak sredstvo formirovaniya metodicheskoy kompetentnosti budushego uchitelya bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Vestnik ChGPU im. I. Ya. Yakovleva*. 2015; № 2 (86): 170 – 175.
8. Badmaev B.C. *Metodika prepodavaniya psihologii*: uchebnoe posobie. Moskva: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2001.
9. Sergienko I.Yu. Metodicheskaya zadacha kak sposob organizacii poznnavatel'noj deyatel'nosti studentov. *Obrazovatel'nye tehnologii*. 2007; № 1: 96 – 97.

Статья поступила в редакцию 23.09.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00041

Senyukova O.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Cross-Cultural Communication, Belgorod State Institute of Arts and Culture (Belgorod, Russia), E-mail: senyukova@bsu.edu.ru

Khabarova K.V., senior teacher, Department of Foreign Languages and Cross-Cultural Communication, Belgorod State Institute of Arts and Culture (Belgorod, Russia), E-mail: habarova-kristina@yandex.ru

Bolshakova N.V., senior teacher, Department of Foreign Languages and Cross-Cultural Communication, Belgorod State Institute of Arts and Culture, (Belgorod, Russia), E-mail: Bolshakovanata@inbox.ru

RUSSIAN AND CHINESE MENTALITY FEATURES AND THEIR ACCOUNTING IN THE PROCESS OF RUSSIAN AS FOREIGN TEACHING OF CHINESE STUDENTS. The authors of the article consider urgent problems of Chinese students training in Russian as a foreign language. The authors reveal specific difficulties of their training and a solution of these problems taking into account features of national Russian and Chinese mentalities. The authors note significant mental differences between Russian and Chinese ethnic groups which define behavior of these people, emotional reactions and a way of thinking. These differences often interfere with full communication, therefore Russian teachers need to consider them in the Chinese audience for the purpose of the increase of the efficiency of the process of training, ensuring high level of proficiency in Russian as the experience transmission medium, the means of communication and means of implementation of successful professional activity.

Key words: concept of mentality, Russian mentality, Chinese mentality, mental difference, mental similarity, ethnos.

O.V. Сенюкова, канд. пед. наук, доц., Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород, E-mail: senyukova@bsu.edu.ru

К.В. Хабарова, ст. преп., Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород, E-mail: habarova-kristina@yandex.ru

Н.В. Большакова, ст. преп., Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород, E-mail: Bolshakovanata@inbox.ru

ОСОБЕННОСТИ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО МЕНТАЛИТЕТОВ И ИХ УЧЕТ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ УЧАЩИХСЯ ИЗ КИТАЯ

В статье рассматриваются актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному китайских учащихся, выявляются специфические трудности данного процесса и пути решения проблем с учетом особенностей национального русского и китайского менталитетов. Авторы отмечают значительные ментальные отличия между русским и китайским этносами, которые определяют поведение этих народов, эмоциональные реакции, способ мышления. Эти различия часто препятствуют полноценной коммуникации, поэтому их необходимо учитывать преподавателю русского языка в китайской аудитории с целью повышения эффективности процесса обучения, обеспечения высокого уровня владения русским языком как средством передачи опыта, общения и осуществления успешной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: концепция менталитета, русский менталитет, китайский менталитет, ментальное отличие, ментальное сходство, этнос.

Training process is bilateral, including both activity of the student, and activity of the teacher. At the initial stage in the conditions of training at preparatory department narrower, intermediate purpose in comparison with an ultimate goal of training in language (free possession) is set: to seize bases of language and to be prepared for training at the main faculties in higher education institutions in language of future profession, that is in Russian.

Today the first place among methods of training in Russian as a foreign language belongs to a communicative method. Its purpose is development in students of ability to solve communicative problems by means of a foreign language, to communicate freely with its carriers. Thus, language is acquired during natural communication which organizer and the participant is the teacher.

The teacher of Russian has to realize that training of foreign students from China is followed by a number of specific difficulties. The system of training in language in China, its techniques and approaches differs from the Russian methodical system. The teacher's purpose is to try to reduce as much as possible difficulties in perception of non-native (Russian) language, to apply the ethno focused approach in training.

Cardinal distinctions of the Russian and Chinese languages are the main reasons for difficulties of formation of receptive and productive speech skills of this contingent of students. At the initial stage there is a problem of an interference of the native language of students in speech processes. This is expressed in a deviation from the norms of a studied language (Russian as foreign) and negative influence of the rules of the native language.

It is also necessary to note that students from China have non-communicative (rationally logical) psychological type of mastering of a foreign language. Despite dili-

gence, discipline, persistence on achievement of the aim, respect for knowledge and the doctrine, observation and inquisitiveness inherent in them they show isolation and restraint in manifestation of feelings. At the initial stage of training there are such characteristics of Chinese students: difficulty in overcoming a psychological barrier at communication and the slow rate of formation of speech skills (especially speaking skills).

At all the stages of foreign language studying they feel need for careful comprehension of features of language grammar material. In point of fact, the results of our empirical observations also showed that Chinese students when performing communicative tasks on the lessons feel constrained. The reason of it is represented to us in the two-planned nature of the barrier arising in communication: on the one hand this existence of a language barrier, and on the other hand there is a cultural barrier. Therefore, the task of the teacher of Russian as foreign is in knowing what is put to students by national and cultural traditions, and to rely on strengths of their mentality at the organization of educational process.

There are considerable mental differences between the Russian and Chinese ethnic groups which are defining their behavior, emotional reactions, a way of thinking and quite often putting barriers on the way of communication. Unfortunately, currently this understanding quite often remains at the level of direct impressions and feelings. But it demands more profound analytical approach.

1. Concept of mentality

In traditional meaning the word "mentality" means the steady intellectual and emotional features inherent in this or that individuality (usually as to the representative of some social group). However most often the word is used in the context of social community. The individualist lexical shade of a word is gradually a thing of the past. It

is considered that the French philosopher and the anthropologist Levi-Bryul for the first time used this term. It is considered that the French philosopher and the anthropologist Levi-Bryul for the first time used this term. The scientist applied it to primitive tribes and tried to oppose thinking of the primitive person and modern person therefore then the term "mentality" especially precisely indicated a tribe mentality [1; p.130-140]. Thanks to activity of the French historical "School of Annals" this term was included into masses. Analysts understood as mentality what united the king of France and the ordinary soldier, that is then "mentality" expressed value of collective, but not identity here. Gradually the term removed from the scientific environment to journalism in which finally this term received its framework.

Now studying of mentality is carried out in various brunches of culture. In terms of sociological psychology, mentality is defined as human psychological feature on a concrete cultural background. Ethnologists consider that the mentality represents the system of the national concept of priorities, norms and behavior models; in terms of cultural science, the mentality is understood as the sincere force including language, mind, consciousness, ideas; linguists and philosophers state mentality as aspiration to the uniform world scheme. There is no uniform concept for this term now. However most of the scientists uses this term as characteristic of the moral world of the people.

Within studying of cross-cultural communication, we need to learn mentality as national psychological peculiarity on a concrete background. It is closely connected with history, policy, economy, religion, philosophy, culture and other factors. It is formed in the course of accumulation of historical experience and formation of culture and is expressed by means of a certain way of life and cultural various manifestations, such as vital habits, moral ideas, outlook, esthetic view, national character and so forth.

2. Similarity of the Russian and Chinese mentalities

Both states, Russia and China, have ancient history and advanced ancient civilizations. Both states made a big contribution to a progress of a universal civilization.

Russia and China are two the largest, neighboring world powers states. They have almost four-century history of mutual contacts and communications. Historically Russia and China are far from each other. On material and spiritual life, they have no similarity. Since ancient times Russia repeatedly broadened the territory to the east, and then was under the domination of a Mongol-Tatar yoke within two and a half centuries. These facts brought east color in spiritual life of the Russian people. At the same time, as all know, at the beginning and the middle of the twentieth century the Soviet advanced socialist thought strongly influenced on the process of construction of new China. Interaction of two states was objectively caused by their geographical proximity. This situation can't be changed or ignored. Historical destiny assigned function to serve as the bridge and at the same time an outpost between the East and the West, to connect together all huge Eurasian continent. Thus, the Russian and Chinese people have a similarity of mentality. For example, the Russian and Chinese people have a character temper, mercy, patriotism, the mind, family values, etc. are characteristic of both people.

3. Distinction of Russian and Chinese mentalities

Despite the close neighborhood, Russia and China historically represent various civilizations: Slavic-Orthodox and Confucian-Chinese. Difference between two states and civilizations are huge and are shown in distinction of national and ethnic structure, not similarity of national character and mentality, absolute incomparability of cultural historical development.

The mentality of Russian and Chinese people is a question of science and inspiration. Thinking is the highest step of human knowledge, process of reflection of objective reality. Thinking of the person has the natural-historical nature and is inseparably linked with practical activities of people. In science the Russian national thinking gives rise to the fact that it corresponds to all Russian way of life.

Thinking difference between two countries proceeds from the philosophical concept. The idea "God and the person is in one" strongly affects thinking of the Chinese people, and in Russia the detailed formal logic of rationalism of Aristotle extended long ago [2; p. 43-44]. Therefore, the Chinese draws great attention to group, and the Russian on an individual; the Chinese sees the world in general, and the Russian in many independent acts; the Chinese always has character of the poet, and the Russian has the head of the scientific figure. Chinese claim that the world is the whole, and say: "All in one and one in everything". We will give the Chinese medicine as an example. The Chinese doctor usually considers a uniform body of the person and looks for a problem in the whole organism; on the contrary, the Russian doctor, as a rule, tries to treat only that part of a body of which the patient complains. Besides, the natural and humanitarian environment play an important role in formation of thinking of the people too.

As for religious beliefs of the Russian and Chinese people, the religion gets practically into all spheres of public life. The main religions presented in Russia are

the Christianity (mainly, Orthodoxy, there are also Catholics and Protestants) and also Islam and the Buddhism. According to Levada Center research in November, 2012, the percent of believers in Russia was distributed as follows: Orthodoxy – 74%; Islam – 7%; Catholicism, Protestantism, Judaism, the Buddhism – on 1% and less; faithless – 10%, atheism – 5% [3].

There are three main religions in China: Buddhism, Taoism and Confucianism. These three religions have big attractiveness therefore their ideas had significant effect on ethics, literature, art. The Chinese person gets used to tell not directly something to people, and forces them to think [4; p. 74]. It also answers a main objective of our religious belief: to pay much attention to ingenuity of the person. For example, the Chinese has ferial character, the Chinese literature is often written with a hint, the Chinese landscape architecture pays attention to a zigzag.

4. Idea of space and time of the Russian and Chinese people

Time and space as the main forms of existence of matter consist in natural coordination of the phenomena replacing each other. They are objective and inseparably linked with moving matter. The method of expression of time and space of the people is its image of consciousness of flight of time and space by means of diverse objects in the nature, besides the method of expression of time and space has deep meaning of culture, character, a mentality of these people. The Russian and Chinese people have own methods of expression of time and space. The Russian people pay much attention to "beginning" and often use an order from small in big, and the Chinese people consider that "process" is the most important and carries out an order from bigger to small. Russian often puts the word having the largest number of information on the first place to emphasize its major essence. In China it is considered that it is necessary to observe the principle of gradualness and to move ahead one after another.

Besides, some typical lines as openness, sincerity, hospitality and hospitality, also belong to the Russian national character. Idea of nobility and richness of inner world of Russians, perhaps, is obtained from works of classical Russian literature. Such qualities as vigor, sociability, courage, tenderness, cheerfulness are noted.

Unlike the Russian people the Chinese people draw great attention to the feeling and often put the will on the first place. They often behave under the influence of the desires. Besides, Chinese have the features of character. The centuries-old history of China built up national character of Chinese, relying on traditions, rituals and customs. A major factor which influenced development and formation of mentality of Chinese are territorial and cultural isolation of this country.

People often allocate and note features of character of Chinese, namely: patience, unity, patriotism, generosity to each other, discipline, collectivism, persistence. Ordinary Chinese in old time lived big communities on a pretty scrap to the earth that demanded to satisfy first of all the interests of all collective, and already then the personal. Any people have the advantages and the shortcomings, matter only in their proportions, at the same time there are different views on to what category to refer this or that line. For example, so far as concerns Russians, we often remember the words "laziness" and "alcoholism". And also Russians consider Chinese by the cunning people.

5. Worldview of Russian and Chinese people

The worldview is a concept, meaning set of the steady views, the principles, estimates and beliefs defining the attitude towards surrounding reality and characterizing vision of the world in general and the place of the person in this world. The outlook gives to human activity organized, intelligent and purposeful character. The Russian and Chinese people have own outlook.

The Russian people are the people appreciating belief. In terms of Orthodoxy, God operates everything and creates everything including the person, and the nature. God takes the unsurpassed place and has boundless force. People who consider god the only creator get used to define precisely all and to think logically. In it the outlook of the Russian people is also shown. Against the background of such religion the Russian people form the outlook, that is pay much attention to the analysis and the description of an object precisely and directly.

It is also necessary to note that the Russian and Chinese people to some extent have similarity on esthetic view. The reason is that both people have centuries-old experience of the general frontier. It promotes interpenetration of cultures and also helps to form easily similar ideas of many things. Besides, in the history the Russian and Chinese people underwent the similar crashes, for example, a mutiny, invasion of the external enemy, etc. However, because of distinctions of a historical background, cultural traditions and vital habits, two countries also have differences.

Thus, accounting of features of national Russian and Chinese mentalities is one of the major factors increasing efficiency of process of training in Russian as foreign students from China.

Библиографический список

1. Леви-Брюль Л. *Первобытное мышление. Психология мышления*. Москва: МГУ, 1980: 130 – 140.
2. Цао Ю. Анализ английского и китайского языков через изучение китайского и западного целостного и индивидуального мышлений. *Изучение иностранных языков*. 2007; № 8: 43 – 44.
3. *Религия в России*. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
4. Ван Ч. Анализ языковых различий между русским и китайским языками с точки зрения религиозной культуры. *Вестник Паньжичуаюского университета*. 2009. № 4: 74.

References

1. Levi-Bryul' L. *Pervobytnoe myshlenie. Psihologiya myshleniya*. Moskva: MGU, 1980: 130 – 140.

2. Cao Yu. Analiz anglijskogo i kitajskogo yazykov cherez izuchenie kitajskogo i zapadnogo celostnogo i individual'nogo myshlenij. *Izuchenie inostrannyh yazykov*. 2007; № 8: 43 – 44.
3. *Religiya v Rossii*. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki>
4. Van Ch. Analiz yazykovyh razlichij mezdu ruskim i kitajskim yazykami s točki zreniya religioznoj kul'tury. *Vestnik Pan'chzhujakskogo universiteta*. 2009. № 4: 74.

Статья поступила в редакцию 23.09.19

УДК 37.014

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00042

Bugaeva A.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-East Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: ivaya@mail.ru

ENDOGENOUS APPROACH IN THE MORAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN THROUGH EMPIRICAL MATHEMATICAL REPRESENTATIONS OF THE SAKHA PEOPLE. The article studies a problem of moral education of primary school children using the indigenous approach by means of empirical mathematical representations of the Sakha people. The indigenous approach is based on the paradigm Indigenous Methodology (indigenous methodologies), aimed at the enrichment of science, worldview and experiences of indigenous peoples, focuses on the assimilation of moral values in the younger students as the carriers of Nordic culture. Primary school age is known to be the most sensitive period of assimilation of moral values and norms, their transformation into personal own value orientations and beliefs (interiorization), including the adoption of civil and ethnic identity. In this regard, the article substantiates the effectiveness of the indigenous approach in the practice of primary school to enhance the educational function of the modern content of mathematical education. On the basis of this approach, educational technologies rooted in folk pedagogy are used. The purpose of the article is to reveal the use of the indigenous approach in moral education by systematically enriching the content of mathematical education with empirical representations of the Sakha people in mathematics lessons. In conclusion, a comparison of the first and control testing is given, which shows a positive assessment in the dynamics of the level of education of younger students.

Key words: moral education, empirical representation, a Junior high school student, indigenous approach, tradition, ethno-pedagogy.

А.П. Бугаева, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: ivaya@mail.ru

ИНДИГЕННЫЙ ПОДХОД В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЭМПИРИЧЕСКИХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ НАРОДА САХА

Статья написана в рамках научного проекта РФФИ №19-013-00730.

Статья посвящена проблеме нравственного воспитания младших школьников с использованием индигенного подхода средствами эмпирических математических представлений народа саха. Индигенный подход основывается на парадигме Indigenous Methodology (коренные методологии), нацелен на обогащение науки мировоззрением и опытом коренных народов, ориентирует на усвоение нравственных ценностей младших школьников как носителей северной культуры. Младший школьный возраст является, как известно, наиболее чувствительным периодом усвоения нравственных ценностей и норм, превращения их в личные собственные ценностные ориентации и убеждения (интериоризация), в том числе в принятии гражданской и этнической идентичности. В связи с этим в статье обосновывается эффективность использования индигенного подхода в практике начальной школы для усиления воспитывающей функции современного содержания математического образования. Целью статьи является раскрытие возможностей индигенного подхода в нравственном воспитании посредством систематического обогащения содержания математического образования эмпирическими представлениями народа саха на уроках математики. В заключение дается сравнение первого и контрольного тестирования, что показывает положительную оценку в динамике развития уровня воспитанности младших школьников.

Ключевые слова: нравственное воспитание, эмпирические представления, младший школьник, индигенный подход, традиция, этнопедагогика.

Исследование индигенного подхода в современном научном знании становится основной фундаментальной идеей в разработке этнокультурных концепций и программ как в нашей стране, так и за рубежом. В последнее десятилетие XX века проблема коренных народов была признана мировым сообществом как одна из главных. Актуализация индигенных исследований и необходимости их внедрения в академические традиции западной культуры стало рассматриваться с 90-х гг. XX века. За последние 20 лет в этом научном направлении написан ряд интересных и содержательных работ различных представителей индигенной науки на разных континентах [1].

Важным фактором как в сохранении уникальной культурной самобытности, так и в достижении экономических успехов и повышении качества жизни коренных народов является образование. Индигенный подход также представляет ценность с той точки зрения, что только носитель аборигенной культуры может адаптировать существующие теории для обучения и воспитания своей молодежи, поскольку он глубже понимает культурные и социальные аспекты и мировоззренческие особенности развития своего народа, его менталитета. Значимость внедрения индигенного подхода в рамках региональных научных проектов связана с необходимостью сохранения в условиях глобализации многовековых традиций народов, населяющих арктические и приполярные территории России. Индигенный подход, основанный на этнопедагогической теории и практике, будет способствовать возрождению интереса к этнокультурным и этнопедагогическим исследованиям во всех субъектах РФ.

В суровых климатических условиях Севера основными ценностями народа саха выступают «жизнь» и «природа», а также «общность – единение людей». Большая территория и разбросанность населения, оторванность ее от других регионов создают ментальные особенности народа. Поэтому, казалось бы, в несовместимых условиях для жизни северный человек выжил благодаря гармоничным отношениям с природной и социальной средой. Не случайно, что главной философией народа саха является высказывание: «Человек – дитя природы. Природа – дом человека». Нравственные ценности скрепились благодаря многовековым памятникам духовной культуры народа: традиционным воззрениям, эпосу Олонхо; фольклору, мистическим представлениям, кален-

дарю, музыкальной культуре, декоративно-прикладному искусству, семейным традициям.

В современной социокультурной ситуации каждый урок должен вносить свой вклад в духовно-нравственное развитие подрастающего поколения, с этой точки зрения нет главных и второстепенных предметов. Уроки математики необходимо обогащать опытом народной педагогики, основанным на национальном своеобразии, реальных, сложившихся веками формах и способах хозяйствования. Насыщение содержания математического образования заданиями, ориентированными на этнонациональные и общечеловеческие ценности, усиливает воспитывающую функцию предмета. Проблемами этнопедагогизации математического образования народа саха занимались такие педагоги и ученые, как А.В. Иванова [2], С.В. Стручкова [3], Т.П. Аммосова [4], А.П. Бугаева [5].

Свидетельствами элементарных геометрических представлений народа являются жилища, хозяйственные постройки, ювелирные изделия, посуда, традиционные орудия труда. Резко континентальный северный климат вынуждал строительство летних и зимних домов, отличающихся формой построек, конструктивными особенностями, декоративными элементами. Летние жилища саха имели коническую форму и изготавливались из бересты. «Древний якут вдохнул в свое жилище – балаган совершенное самобытное понимание архитектурной красоты. Подбор леса, толщина столбов и балок, крутизна углов падения, отношение высоты, длины, ширины – все это сливалось в такой юрте в одно художественное целое, в котором поправить или изменить было нечего», – писал В.Л. Серошевский [6, с. 361]. Исследователь также отмечал, что по планности, музыкальности контуров и пропорций чороны (сосуды из дерева) выдерживают сравнение с античными сосудами. Элементы орнамента представляют собой различные геометрические фигуры, это мы можем наблюдать в керамике, деревянных изделиях, а также в суконной аппликации и меховой мозаике. Из отзывов исследователей о декоративно-прикладном искусстве можно проследить, какую роль народ придавал воспитанию эстетического вкуса, чувства прекрасного, гармонии, красоте.

Также большое значение народом отводилось умственному развитию подрастающих поколений. У народа саха были развиты глазомер, пространствен-

ное воображение, интуиция, память, наблюдательность. Все это связано с традиционным промыслом северного народа: рыболовством, охотой. Этнопедагог И.С. Портнягин пишет, что народ неразрывно связывал развитие мышления и сформированность нравственных качеств личности: «Доброта без разума пуста», «От разумного человека идет человечность». Мудрость в народной педагогике – величайшее средство познания окружающей действительности: «Видит око далеко, а ум еще дальше», «Мудрому совет всякий в пользу», «Имей ум хоть маленький, да свой» [7, с. 27]. Многочисленные национальные игры народа, связанные с задачами-вопросами, задачи со считалкой, задачи-скороговорки, загадки, а также применение знаний о взаимосвязях природных явлений и различных явлений в повседневном хозяйствовании являются наглядным примером стремления народа к знаниям.

жизнью. Введение в содержание курса обучения математике эмпирических математических представлений народа саха не затруднит работу учителя, а наоборот, сделает учебный процесс более интересным и практикоориентированным. Например, учащиеся должны уметь переводить конкретную ситуацию из жизни окружающей природы и трудовой деятельности в абстрактную математическую модель. Включались задания на составление и решение задач со статистическими данными о Республике Саха (Якутия), использование краеведческого материала и результатов измерений в ходе различных практических работ на местности; конструирование паркетов, панно с моделированием различных вариаций с многоугольниками; младшие школьники читали графики, отражающие наблюдения за природными явлениями, сезонными погодными изменениями; особенностями грунта в условиях Севера (процессы таяния и промерзания в вечной мерзлоте) и

Таблица 1

Примерное содержание учебного предмета «Математика»
с внедрением эмпирических математических представлений народа саха

Основное содержание учебного предмета	Эмпирические математические представления народа саха
Числа и арифметические действия	Собственно якутские названия чисел. Ознакомление с историей развития числовых представлений. Сказки народов Севера, народные пословицы и загадки с числовыми данными. Использование сведений об исторических, климатических, географических, природных данных при изучении чисел. Математические знания и представления народа о свойствах чисел, действия над величинами. Примеры на сравнение, сопоставление, основанные на якутских сказках, стихах и легендах. Счет на ладони – «Саха сабарай ахсаана»: сложение, вычитание, деление, умножение.
Величины	Народные сведения и навыки по измерению величин (длины, площади, массы, объема, времени). Временные представления народа саха. Сравнение и соотношения между единицами измерения однородных величин. Старинные якутские меры длины, задания о планировке зимних и летних построек, декоративных элементах, в частности, в якутском орнаменте, основанном на треугольниках, четырехугольниках и т.д. Способы измерения площадей, практическая работа с использованием местного материала.
Геометрический материал	Многоугольники в прикладном искусстве, конструирование паркетов, панно, орнаментов, геометрические тела в быту, строительстве. Геометрические задачи, воспитывающие чувство гармоничной пропорции и пространственного мышления, выполненные народом при создании художественных изделий, использование геометрических форм, отвечающих климатическим условиям и уровню строительной техники.
Работа с текстовыми задачами	Сюжетные задачи, отражающие опыт и способы хозяйственной жизни (скотоводство, кузнечное дело, коневодство, рыболовство, охоту). Фольклорный материал.
Работа с информацией	Чтение графиков, чертежей, перевод жизненной ситуации в конкретную математическую модель.

Цель статьи: раскрыть индигенный подход в нравственном воспитании младших школьников средствами эмпирических математических представлений народа саха.

В ходе формирующего этапа исследовательской работы была внедрена система работы с усилением воспитывающего потенциала математики посредством систематического введения эмпирических представлений народа саха на уроках математики в 4-м экспериментальном классе на базе МОБУ СОШ № 26 г. Якутска, учитель Тураева А.Н.

т.д. Дети знакомилась с элементарными стереометрическими знаниями родного народа и изучали их влияние на быт, организацию труда и жизни народа.

При завершении опытно-экспериментальной работы для выявления эффективности мы сравнили результаты первичных и вторичных диагностик экспериментальной и контрольной групп, которые отражены в табл. 2.

Данные таблицы свидетельствуют, что экспериментальная работа подтвердила поставленную гипотезу: произошло увеличение числа детей в экспериментальной группе, имеющих высокий и средний уровни нравственной воспитанности.

Таблица 2

Сравнительный анализ диагностики по методике М.И. Шиловой «Уровни нравственной воспитанности»

УНВ	Экспериментальная группа (25 учащихся)			Контрольная группа (25 учащихся)		
	в начале	в конце	разность	в начале	в конце	разность
Высокий	6	9	3	5	6	1
Средний	16	14	2	17	17	-
Низкий	3	2	1	3	3	-

На уроках по математике в опытно-экспериментальной работе использовались национальные игры на смекалку, якутские игры математического содержания, персонажи якутских сказок, эпоса Олонхо, элементы краеведения. Дети составляли задачи, используя региональные числовые данные, а также выполняли практические работы с использованием местного материала. В экспериментальной работе для более эффективного усвоения содержания были проведены интегрированные уроки, математику объединяли с технологией, окружающим миром, музыкой, изобразительной деятельностью. В учебном процессе активно использовались дополнительные источники информации: Интернет-ресурсы, справочная литература, словари, энциклопедии, изделия народно-прикладного искусства, картины и т.д.

Привлечение внимания учащихся к опыту прошлого порождает интерес к математике, делая ее занимательной, укрепляет связь обучения математике с

сти. Вместе с тем по наблюдениям можно сказать, что у детей повысился интерес к традициям, обычаям и математическим знаниям и представлениям родного народа, что отразилось на качестве обученности по данному предмету.

Таким образом, уроки математики имеют возможность выступить активным средством нравственного воспитания младших школьников. Введение в систему обучения математики этнопедагогического материала способствует развитию важных и необходимых в жизни нравственных качеств, приобщает к культуре своего народа, а также развивает познавательный интерес к предмету. Многовековой опыт народа должен не только бережно охраняться, но и активно использоваться школьной практикой в деле воспитания. Такое обогащение содержания математического образования в специфических условиях Севера носит природосообразный экологичный характер, свойственный приполярной цивилизации, воспитывает человека Севера.

Библиографический список

1. Kovach M. *Indigenous Methodologies: characteristics, conversations and contexts*. University of Toronto Press, 2009.
2. Иванова А.В., Иванова А.П. *Педагогические основы регионализации общего образования (на примере математического образования)*. Якутск: Изд-во МО РС(Я), 2003.
3. Стручкова С.В. *Развитие воспитывающего потенциала математики в процессе обучения учащихся 5 – 9 классов якутской школы: На примере этнопедагогического подхода*. Автореферат ... диссертации кандидата педагогических наук. Якутск, 2004.
4. Аммосова Т.П. *Математические знания и представления якутов*. Якутск: Бичик, 1994.
5. Иванова А.П. Формирование нравственных ценностей младших школьников средствами регионализации математического образования. *Начальная школа*. 2007; № 7: 26 – 30.
6. Серошевский В.Л. *Якуты. Опыт этнографического исследования*. Москва, 1993.
7. Портнягин И.С. *Этнопедагогика «Кут-Сюр»: педагогические воззрения народа саха*. Москва: Academia, 1998.

References

1. Kovach M. *Indigenous Methodologies: characteristics, conversations and contexts*. University of Toronto Press, 2009.
2. Ivanova A.V., Ivanova A.P. *Pedagogicheskie osnovy regionalizacii obshchego obrazovaniya (na primere matematicheskogo obrazovaniya)*. Yakutsk: Izd-vo MO RS(Ya), 2003.
3. Struchkova S.V. *Razvitiye vospityvayushchego potentsiala matematiki v processe obucheniya uchashchihya 5 – 9 klassov yakutskoj shkoly: Na primere etnopedagogicheskogo podhoda*. Avtoreferat ... dissertacii kandidata pedagogicheskikh nauk. Yakutsk, 2004.
4. Ammosova T.P. *Matematicheskie znaniya i predstavleniya yakutov*. Yakutsk: Bichik, 1994.
5. Ivanova A.P. Formirovanie npravstvennykh cennostej mladshih shkol'nikov sredstvami regionalizacii matematicheskogo obrazovaniya. *Nachal'naya shkola*. 2007; № 7: 26 – 30.
6. Seroshevskij V.L. *Yakuty. Opyt etnograficheskogo issledovaniya*. Moskva, 1993.
7. Portnyagin I.S. *Etnopedagogika «Kut-Syur»: pedagogicheskie vozzreniya naroda saha*. Moskva: Academia, 1998.

Статья поступила в редакцию 26.09.19

УДК 378.1

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00043

Kobozeva I.S., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Music Education and Methods of Teaching Music, Mordovian State Pedagogical Institute n.a. M.E. Evseyev (Saransk, Russia), E-mail: kobozeva_i@mail.ru
Teplova N.V., teaching assistant, Department of Theory and Methods of Artistic and Musical Education, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky (Yaroslavl, Russia), E-mail: Natalyat@mail.ru

PROGRAM OF THE OPTIONAL COURSE “BASES OF ORTHODOX CULTURE OF A TEACHER OF MUSIC” AS A MEDIUM FORMING CULTURE OF PERSONALITY OF A STUDENT OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY. The article highlights the experience of implementing the optional course “Fundamentals of Orthodox culture of a music teacher”, which is used as a means of forming the culture of the future teacher’s personality. Analysis of scientific, methodological literature has shown insufficient development of problems of formation of personal culture of students of pedagogical education-Russian sacred music. In this regard, within the framework of the experimental work of the dissertation research, the program of the optional course “Fundamentals of Orthodox culture of a music teacher” is developed and implemented. The study was conducted on the basis of Yaroslavl state pedagogical university n.a. K. D. Ushinsky, which is attended by students of majoring in Music Education. The program of the course is aimed at solving problems of formation of the student personality culture, performing skills of spiritual songs, the need for self-education, as well as spiritual and moral improvement, professional, spiritual and moral formation of the future teacher-musician.

Key words: elective course, culture of personality, Russian spiritual music.

И.С. Кобозева, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева», Республика Мордовия, г. Саранск, E-mail: kobozeva_i@mail.ru

Н.В. Теплова, ассистент, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, E-mail: natalyat@mail.ru

ПРОГРАММА ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСА «ОСНОВЫ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье освещается опыт реализации факультативного курса «Основы православной культуры учителя музыки», используемого как средство формирования культуры личности будущего учителя. Анализ научной, методической литературы показал недостаточную разработанность проблемы формирования культуры личности студента педагогического вуза средствами русской духовной музыки. В связи с этим в рамках экспериментальной работы разработана и реализована программа факультативного курса «Основы православной культуры учителя музыки». Исследование проводилось на базе Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, в котором приняли участие студенты направления «Музыкальное образование». Программа курса направлена на решение задач формирования культуры личности студентов, исполнительских навыков духовных песнопений, потребности в самообразовании, а также духовно-нравственного совершенствования, профессионального, духовно-нравственного становления будущего педагога-музыканта.

Ключевые слова: факультативный курс, культура личности, русская духовная музыка.

В государственном стандарте общего основного среднего образования прописаны требования к преподаванию предмета «Музыка», где большая роль отведена изучению духовной музыки, ее жанрам и православной культуре в целом. Приобщение подрастающего поколения к православным культурным ценностям, имеющим общенациональную культурную значимость, является необходимым условием формирования человека и гражданина, интегрированного в современное российское общество, нацеленного на его совершенствование и развитие. Искусству в становлении общечеловеческих ориентиров, культурных и духовных традиций отведена огромная роль, поскольку оно, по мнению В.В. Медушевского, «запечатлевает в себе дух жизни: высокое искусство – дух открытой жизни, низкое – дух жизни пошлой, злобной» [1, с. 51]. Культура человека непосредственно связана с проблемой его духовного самосовершенствования, приобщения к определенной системе взглядов на мир и общезначимой системе ценностей [2, с. 46]. Следовательно, остро встает вопрос о подготовке будущего педагога-музыканта в области православной культуры как высококвалифицированного специалиста, владеющего рядом профессиональных компе-

тенций и обладающим высоким уровнем культуры личности, так как государство сейчас предъявляет высокие требования к личностным и профессиональным качествам учителя.

В ходе нашего исследования установлено, что формирование культуры личности студента педагогического вуза занимает важное место в подготовке высококвалифицированного специалиста и отвечает требованиям государства к подготовке педагогических кадров. Вопросы формирования культуры личности будущего учителя исследуются многими учеными и педагогами (Т.В. Анисимова, И.Г. Золкина, Р.И. Лозовская, И.Р. Селигеева, А.А. Сыкало, А.В. Федоринов и др.) [3 – 8]. По мнению А.С. Зубре, формирование культуры личности представлено не только как процесс ее «движения вперед, но и как движения вверх, к высшим, более совершенным ценностям культуры, к психическому, духовному, социальному совершенству» [9, с. 54]. По мнению В.А. Мижерикова, «культура личности формируется в процессе обучения и воспитания, под влиянием окружающей нас среды, а так же в личной потребности совершенствования и развития» [10, с. 21]. Е.В. Бондаревская отмечает, что ядром культуры личности человека являются

субъективные свойства, определяющие меру ее свободы, гуманности и духовности [11, с. 68]. Согласно В.А. Коневу, культура представляет собой накопленный человеком опыт деятельности, необходимый для воспроизводства этой деятельности путем формирования (образования) человека [12, с. 108].

Таким образом, речь идет о том, что задачей современного педагогического образования является поиск способов приобщения будущих учителей музыки к православной культуре, освоение которой осуществляется у человека рефлексивно.

Следует отметить, что по своей структуре культура личности состоит из двух уровней: внутренней, духовной культуры и внешней, проявляющейся в культуре общения, поведения, внешнего вида. Внутренняя культура личности – совокупность духовных ценностей человека: его чувств, знаний, идеалов, убеждений, нравственных принципов и взглядов, представлений о чести, чувстве собственного достоинства и самоуважения. Внешняя культура личности – это способ проявления духовного мира человека в общении и созидательной деятельности. Через проявления внешней культуры человека мы можем понять и почувствовать уровень его духовного развития.

Так, наша работа направлена на формирование внутренней культуры личности студента средствами русской духовной музыки с ее воспитательно-образовательным потенциалом. Внутренняя культура личности, в свою очередь, будет проявляться и во внешней культуре будущего учителя музыки, а также его профессиональной деятельности. Сформированная духовная культура позволит студенту и специалисту в будущем организовать музыкальную деятельность, обусловленную духовной музыкой, ее жанрами и православной культурой в целом. Программа факультативного курса «Основы православной культуры учителя музыки» ориентирована на формирование культуры личности студента через приобщение к ценностям русской православной музыки. Ее структура и содержание соответствуют требованиям ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование» [13].

Данная программа апробирована в ФГБОУ «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» и рассчитана на подготовку бакалавров по направлению «Педагогическое образование», профиль «Музыкальное образование».

Целью курса является формирование культуры личности будущего учителя, расширение содержания образования путем включения в образовательный процесс воспитательного потенциала русской духовной музыки.

Основными задачами курса являются:

- привитие студентам *понимания* значимости формирования культуры личности будущего учителя средствами русской духовной музыки;
- *овладение* студентами системой знаний в области преподавания русской духовной музыки; навыками и приемами решения воспитательных задач и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности;
- *развитие* у студентов мотивационно-ценностного отношения к русской духовной музыке, а также профессионально-личностных качеств, умений, способностей, направленных на реализацию целей и задач профессиональной музыкально-педагогической деятельности, связанных с православной культурой.

Содержание факультативной дисциплины «Основы православной культуры учителя музыки» носит прикладной характер. В ней целенаправленно отражены основополагающие аспекты православной музыкальной культуры и связанные с ней категории.

Содержательный компонент факультативной дисциплины включает информацию о сущностной характеристике православной культуры учителя музыки, роли русской духовной музыки в профессиональной деятельности будущего педагога, ее строении, функциях, жанрах, а также средствах овладения. Закрепление теоретических знаний происходит через активную творческую деятельность, а именно создание и презентацию проектов, участие в научно-практических конференциях, круглых столах. Процессуальный компонент содержит активные творческие методы по формированию, развитию и закреплению компонентов православной культуры учителя музыки. Студенты получают знания об этапах развития и становления русской духовной музыки, знакомятся с идеями великих богословов, осознают ценности культуры Православия и в частности духовной музыки.

Созданная модель факультативной дисциплины «Основы православной культуры учителя музыки» содержит в себе два блока: *базово-содержательный блок*, включающий в себя комплекс знаний, специфические способы профессиональной музыкально-творческой деятельности. Блок ориентирован на профессиональную деятельность средствами православной культуры, а в частности русской духовной музыки. В процессе изучения первого блока нами использова-

лись различные формы для осуществления текущего контроля: собеседование, опрос, проверка выполненных заданий. Итоговой формой контроля выступила дискуссия, круглый стол по проблематике формирования духовной культуры личности студентов-музыкантов. *Процессуально-деятельностный блок* направлен на работу с рекомендованной литературой, выполнение творческих заданий, исследовательской работы. Блок нацелен на практическую исполнительскую деятельность студентов и, так же как и первый блок, ориентирован на профессиональную деятельность будущего учителя музыки.

Отличительной особенностью курса является погружение студентов в определенную культурно-образовательную среду, в которой наряду с лекционными занятиями в рамках аудитории занятия проводятся в храмах Ярославской митрополии с их настоятелями. Программа носит культурологический характер, но личность священнослужителя, сама атмосфера храма, на наш взгляд, оказывают огромное влияние на личностный рост студентов [14, с. 432].

Программа курса включает также поездки, целью которых является знакомство студентов с устройством храмов, монастырей и лавр, учебным процессом православных гимназий, а также направлены на формирование исследовательской и научной деятельности студентов. Студенты посетили главные храмы и Александр-Невскую лавру в Санкт-Петербурге, побывали в Троице-Сергиевой лавре в Сергиевом Посаде, познакомились с учебным процессом православной гимназии Свято-Алексиевской Пустыни в Переславле Залесском, а также Варницкой православной гимназии в Ростове Великом. Накопленные знания и материалы используются студентами в учебной и научной работе.

Факультативная дисциплина «Основы православной культуры учителя музыки» в учебно-воспитательном процессе призвана выполнять ряд функций, к которым относятся:

- *познавательная*. Заключается в вооружении студентов теоретическими знаниями в области русской духовной музыки, православной культуры, ее роли в профессиональной деятельности будущего учителя. Огромное воздействие русской духовной музыки на эмоционально-чувственную сферу и духовную жизнь человека делает необходимым изучение тенденций развития и закономерностей функционирования православной культуры и, в частности, музыкального наследия – русской духовной музыки [15, с. 1];

- *мотивационно-ценностная*. Проявляется в интересе, потребности общения с духовной музыкой, которая приобретает для человека ценностное значение. Данная функция предполагает активную позицию личности студента в области православной культуры и направлена на приращивание в себе ценностей русской духовной музыки и культуры православия в целом;

- *практико-ориентированная*. Заключается в применении полученных знаний, умений и способов музыкально-творческой деятельности на практике, путем включения будущих учителей музыки в активную педагогическую и музыкально-исполнительскую деятельность посредством русской духовной музыки.

Факультативная дисциплина «Основы православной культуры учителя музыки» имеет свою ярко выраженную специфику, которая состоит в следующем:

- содержание дисциплины отражает требования времени, тенденции общества к восстановлению нравственных ориентиров, культурных ценностей и духовных традиций;

- востребованность изучения духовной музыки в вузах, территориально находящихся в Золотом кольце России, с множеством храмов и монастырей, где сохранена традиция Православия;

- сочетание традиционных (лекция, семинар, практика) и интерактивных (конференция, презентация, дискуссия) форм и методов обучения;

- *профессиональная ориентированность*. Изучение курса позволяет студентам в полной мере овладеть приемами изучения и навыками исполнения русской духовной музыки как композиторской, так и обиходной церковной.

В ходе экспериментальной работы выявлено, что у будущих учителей музыки произошли существенные изменения, характеризующие уровень культуры личности в целом. Полученные данные показали, что апробация курса «Основы православной культуры учителя музыки» положительно влияет на формирование культуры личности студентов педагогического вуза. Таким образом, изучение курса позволяет студентам в большей мере освоить систему знаний в области русской духовной музыки и практических умений и навыков в области исполнения образцов музыки данной направленности, что является благоприятным условием для формирования культуры личности будущего учителя средствами русской духовной музыки.

Введение факультативной дисциплины «Основы православной культуры учителя музыки» в образовательный процесс педагогического вуза способствует успешному формированию основных компонентов православной культуры у обучающихся.

Библиографический список

1. Медушевский В.В. Духовно-нравственное воспитание средствами музыкального искусства. *Искусство в школе*. 2009; № 1; 50 – 52.
2. Кобозева И.С., Теплова Н.В. Образовательно-воспитательный потенциал русской духовной музыки в формировании культуры личности студента педагогического вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4 (77): 46 – 48.
3. Анисимова Т.В. *Становление экологической культуры личности будущего учителя в учебно-воспитательном процессе в ВУЗе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2002.
4. Золкина И.Г. *Развитие личности будущего учителя как субъекта педагогической культуры*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Оренбург, 2002.

5. Лозовская Р.И. Развитие духовной культуры учителя в процессе изучения музыкально-педагогических дисциплин. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2000.
6. Селигеева И.Р. Формирование общей культуры будущего учителя в системе профессионально-педагогического образования: на примере подготовки учителя изобразительного искусства. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Воронеж, 2004.
7. Сыкало А.А. Формирование этической культуры будущего учителя в образовательном процессе вуза. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Коломна, 2011.
8. Федоринов А.В. Педагогические условия развития аксиологической культуры личности будущего учителя. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Оренбург, 2001.
9. Зубра А.С. Культура личности как духовная ценность: пособие для педагогов, воспитателей, учителей, студентов. Минск: Универсітэцкае, 2001.
10. Мижериков В.А., Юзефовичус Т.А. Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие. Москва, 2005.
11. Бондаревская Е.В. Нравственное воспитание учащихся в условиях реализации школьной формы: учебное пособие. Ростов-на-Дону: РГПИ, 1986.
12. Конеv В.А. Социальная философия: учебное пособие. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2006: 108. Available at: <https://studfiles.net>
13. Федеральный государственный образовательный стандарт Высшего образования Уровень высшего образования бакалавр направление подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование. Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf>
14. Теплова Н.В. Особенности организации курса «Основы православной культуры для будущих учителей музыки». Научные достижения и открытия современной молодежи: Актуальные вопросы и инновации: сборник статей Международной научно-практической конференции. Пенза, 2017.
15. Грязнова Т.М., Грязнов С.И. Воспитательный потенциал музыкального искусства русского православия в духовной становлении личности будущего учителя музыки. Современные проблемы науки и образования. 2015; № 2-2. Available at: <https://science-education.ru/pdf/2015/2-2/149.pdf>

References

1. Medushevskij V.V. Duhovno-nravstvennoe vospitanie sredstvami muzykal'nogo iskusstva. *Iskusstvo v shkole*. 2009; № 1; 50 – 52.
2. Kobozeva I.S., Teplova N.V. Obrazovatel'no-vospitatel'nyj potencial russkoj duhovnoj muzyki v formirovanii kul'tury lichnosti studenta pedagogicheskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 46 – 48.
3. Anisimova T.V. Stanovlenie 'ekologicheskoy kul'tury lichnosti buduschego uchitelya v uchebno-vospitatel'nom processe v VUZe. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2002.
4. Zolkina I.G. Razvitie lichnosti buduschego uchitelya kak sub'ekta pedagogicheskoy kul'tury. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Orenburg, 2002.
5. Lozovskaya R.I. Razvitie duhovnoj kul'tury uchitelya v processe izucheniya muzykal'no-pedagogicheskikh disciplin. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2000.
6. Seligeeva I.R. Formirovanie obshej kul'tury buduschego uchitelya v sisteme professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya: na primere podgotovki uchitelya izobrazitel'nogo iskusstva. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Voronezh, 2004.
7. Sykalo A.A. Formirovanie 'eticheskoy kul'tury buduschego uchitelya v obrazovatel'nom processe vuza. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kolomna, 2011.
8. Fedorinov A.V. Pedagogicheskie usloviya razvitiya aksiologicheskoy kul'tury lichnosti buduschego uchitelya. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Orenburg, 2001.
9. Zubra A.S. Kul'tura lichnosti kak duhovnaya cennost': posobie dlya pedagogov, vospitatelej, uchitelej, studentov. Minsk: Universit' eckae, 2001.
10. Mizherikov V.A., Yuzefavichus T.A. Vvedenie v pedagogicheskuyu deyatel'nost': uchebnoe posobie. Moskva, 2005.
11. Bondarevskaya E.V. Nравstvennoe vospitanie uchastichsya v usloviyah realizacii shkol'noj formy: uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu: RGPI, 1986.
12. Konev V.A. Social'naya filosofiya: uchebnoe posobie. Samara: Izd-vo «Samskij universitete», 2006: 108. Available at: <https://studfiles.net>
13. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart Vysshego obrazovaniya Uroven' vysshego obrazovaniya bakalavr napravlenie podgotovki 44.03.01 – Pedagogicheskoe obrazovanie. Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf>
14. Teplova N.V. Osobennosti organizacii kursa «Osnovy pravoslavnoj kul'tury dlya buduschih uchitelej muzyki». Nauchnye dostizheniya i otkrytiya sovremennoj molodezhi: Aktual'nye voprosy i innovacii: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Penza, 2017.
15. Gryaznova T.M., Gryaznov S.I. Vospitatel'nyj potencial muzykal'nogo iskusstva russkogo pravoslaviya v duhovnoj stanovlenii lichnosti buduschego uchitelya muzyki. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; № 2-2. Available at: <https://science-education.ru/pdf/2015/2-2/149.pdf>

Статья поступила в редакцию 25.09.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00044

Loginova N.S., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Humanities, Altai State Medical University (Barnaul, Russia),
E-mail: philosophia@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

SPECIFICITY OF FORMING CRITERIA OF GENUINE ART AND AESTHETIC TASTE AT CULTURAL LESSONS FOR STUDENTS IN HUMANITARIAN SPECIALTIES. The article analyzes a problem of relevance of the development of criteria for genuine art among students from the google generation in the process of teaching them the Humanities. The meaning and contents of the concepts of art, non-art, pseudo-art, aesthetic taste are considered. The work emphasizes structural, systematic, substantial contents of art, its positive impact on the activity of the brain, including for memory, for the formation of not only intellectual, but also creative abilities, as well as the spiritual world of man. The originality of the aesthetic taste, its connection with art, with culture, as well as with such concepts as Beauty, Good, Truth in their inextricable unity, is revealed. Methods of forming the aesthetic taste and developing criteria for genuine art are offered for students of non-humanitarian specialties.

Key words: art, nonart, pseudoart, Yu. Lotman, aesthetic taste.

Н.С. Логинова, канд. филос. наук, доц., Алтайский государственный медицинский университет, E-mail: philosophia@mail.ru

О.П. Пономаренко, канд. филос. наук, доц., Алтайский государственный аграрный университет, E-mail: o.ponomarenko2018@mail.ru

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ КРИТЕРИЕВ ПОДЛИННОГО ИСКУССТВА И ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА НА ЗАНЯТИЯХ ПО КУЛЬТУРОЛОГИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НЕГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье анализируется проблема актуальности формирования критериев подлинного искусства у обучающихся из «поколения google» в процессе преподавания им предметов гуманитарного цикла. Рассматриваются сущность и содержание понятий искусство, неискусство, псевдоискусство, эстетический вкус. Подчеркивается структурность, системность, содержательность искусства, его положительное влияние на деятельность мозга, в том числе на память, формирование не только интеллектуальных, но и творческих способностей, а также духовного мира человека. Раскрывается своеобразие эстетического вкуса, его связь с искусством, культурой, а также с такими понятиями, как Красота, Добро, Истина в их неразрывном единстве. Предлагаются способы формирования эстетического вкуса и выработки критериев подлинного искусства у обучающихся негуманитарных специальностей.

Ключевые слова: искусство, неискусство, псевдоискусство, Ю. Лотман, эстетический вкус.

Понятия культуры, красоты, искусства, нравственности являлись ключевыми в исследовании мировоззрения человека западноевропейскими и российскими философами. Слово «искусство» в античной философии означало не только

художественное творчество, но и умение, основанное на опыте и знании. Греческое слово «τέχνη» («техне») было наименованием одновременно науки, ремесла и искусства. А.Ф. Лосев выделил особенность данного термина и определил его

значение для характеристики «чисто эстетической и художественной деятельности» [1, с. 355].

Аристотель писал, что искусство «... есть творческая привычка, следующая истинному разуму» [2]. Этот тезис дополнил греческий ритор I в. до н.э. Дионисий Галикарнакский. Потребности слуха приравнивались данным мыслителем к аналогичным потребностям зрения: «ведь и зрение, взирающее на произведения скульптуры, живописи, резьбы и на прочие создания рук человеческих, испытывает чувство удовлетворения и больше уже ничего не ищет, если находит в этих произведениях приятность и красоту» [3, с. 180]. Немецкий философ И. Кант определял искусство как источник особого способа познания – познания в образах, которое дает огромное духовное наслаждение совершенством форм [4].

Термином «искусство» в Древней Руси обозначались не только художественные произведения, но и художественная деятельность, которая отличалась особой «искусностью», «виртуозностью», «мастерством». При сравнении английского слова «art» и немецкого «Kunst» с русской лексемой «искусство» выяснено, что в последней сочетается, по мнению В.И. Толстых, множество смыслов и оттенков: «... испытание, и соблазн, и прельщение, и навык или опыт (знание вкупе с умением), и все виды художеств в собственном смысле слова (литература, музыка, живопись, танец и пр.)» [5].

Искусство воздействует на человека непосредственно, проникает в бессознательное, непроизвольно вызывает эмоции, определенное отношение к увиденному, услышанному, позволяет пережить, переосмыслить то, что с ним никогда не произошло. Данную особенность в своих статьях, художественных произведениях подробно рассмотрел еще Л.Н. Толстой. В работах об искусстве, культуре XIX века также часто подчеркивается органическое единство Красоты, Добра, Истины.

В исследованиях второй половины XX века вопрос определения искусства сочетался с исследованием проблемы формирования эстетического вкуса. Эстетический вкус в период перехода в стадию цивилизации понимался не только как способность чувствовать красоту, но и как возможность сочетать личностную оценку эстетического объекта с общепринятым в настоящий момент критерием. В философии, эстетике, педагогике XX века подчеркивалась значимость не только воспитания вкуса в процессе восприятия произведений искусства, но и важность формирования эстетического вкуса для развития социума. Например, М.С. Каган считал эстетический вкус своеобразным «инструментом культуры», специфическим духовным «механизмом», который соответствующим образом направляет человеческую активность. Необходимо также подчеркнуть, что вкус есть «не врожденная, а приобретаемая духовная сила, и формируется вкус в процессе приобщения человека к культуре» [6, с. 188].

В конце XX века одной из актуальных проблем стало не только определение искусства, но и отделение подлинного искусства от неискусства, вкуса и красоты от пристрастия к пошлости. Ю.М. Лотман писал, что «язык искусства моделирует наиболее общие аспекты картины мира – ее структурные принципы, в целом ряде случаев именно он и будет основным содержанием произведения», язык искусства не может быть отождествлен с традиционным понятием формы. Более того, используя тот или иной естественный язык, язык искусства делает его формальные стороны содержательными [7, с. 12].

Искусство, по мнению Ю. Лотмана, временами тиражируется, становится эпигонством. Имитируемое приносит пользу только на начальном этапе формирования эстетического вкуса, т.к. служит учебным пособием для зрителей. Следует помнить, что длительное потребление имитации чревато привычкой к легкости усвоения, а понимание подлинного искусства всегда требует от человека усилий, внутренней работы, духовного совершенствования. «С другой стороны, новое искусство не вырастает из старого высокого искусства: выбрасываясь в пошлость, в дешевку, в имитацию, в неискусство, в то, что портит вкус, – вдруг неожиданно оттуда начинает расти! Искусство редко вырастает из рафинированного, хорошего вкуса, обработанной формы искусства, оно растет из сора» [8, с. 433]. При этом следует учитывать, что искусство вызывает у зрителя позитивные эмоции, возвышенные чувства, катарсис, отвращает от увиденного или описанного зла; неискусство производит обратный эффект.

В начале XXI века проблема отделения искусства от неискусства не только не потеряла своей актуальности, но и стала краеугольной в процессе выявления квазиценностей нового мира. М.Ю. Шишин вслед за Ю.М. Лотманом определил искусство как систему, которая «обладает внутренней структурой, требует серьезной работы для своего вписывания в более объемную, внешнюю среду» [9, с. 88]. М.Ю. Шишин также акцентирует внимание на том, что искусство всегда направлено на культивирование добра, истины, красоты, даже если изображена разрушительная сила войны.

Отличительной чертой искусства от псевдоискусства ученый считает «возможность объективно проявиться главному» в художественном произведении, подчеркивает важность духовно-нравственного уровня художника, т.к. одно стремление к изощренной технике «не скроет отсутствия смысла» [10]. Имитация не раскрывает перед зрителем глубинных смыслов, не констатирует каноны красоты, не фиксирует значимые ценности общества, культуры. Псевдоискусство – пустота, изощренная форма без содержания, «отсебятина» не одаренного человека.

Т.В. Черниговская в своих исследованиях также ссылается на работы Ю.М. Лотмана и раскрывает не только особую впечатляющую силу искусства за

счет иного кодирования этого мира, но и показывает его положительное влияние на деятельность мозга, в том числе на память, формирование интеллектуальных, творческих способностей человека [11]. Соглашаясь с ее тезисом, необходимо подчеркнуть, что именно искусство позволяет человеку остаться Человеком, в определенных аспектах быть лучше машины, выжить в новом виртуализованном мире.

К сожалению, в настоящее время исследователями отмечается, что «человек растерянный», пользующийся «интеллектуальной жвачкой», перестает различать границы этического, эстетического. Следует отметить, что «поколение google» все чаще замещает реальный мир виртуальным псевдомиром, где «как бы» живут, «как бы» любят, где подлинное знание не отличается от информационного мусора, где Добро и Зло находятся в одной плоскости, где размыты критерии красоты. Данные процессы ускоряют разрушение целостности систем, приводят к горизонтальному растеканию смыслов, ценностей, идеалов, к распространению псевдонауки, псевдоискусства и даже не-искусства.

Анализ проблемы современной культуры позволяет сделать вывод, что целостность, структурность, гармония, высокий духовно-нравственный уровень творца искусства активно вытесняются хаотичностью, которая, по мнению комментаторов, должна аномалией, пороком, пошлостью самовыраженца поразить, удивить, вызвать активную эмоцию и запомниться потребителю низкосортной информации. Новые шоу не обладают внутренней структурой, не вписываются в окружающий контекст, не имеют высоких целей (совершенствование человека), они заманивают формой, дезактуализируют желание и способность критически мыслить. Постоянное нахождение в данной среде приводит к формированию иных моральных норм, эстетических вкусов у подрастающего поколения.

Следует помнить, что основным ресурсом формирования развитого вкуса является Красота. Её объективным источником выступает подлинное искусство. Красота не только созерцается, но и требует развития чувственно-интеллектуальных структур, чтобы открыться в своих качествах субъекту. Проникновение в мир красоты возможно при условии согласованных взаимодействий духовных структур субъекта: способности чувственного восприятия и деятельности ума. Безусловно, в процессе изучения культурологии, межкультурных коммуникаций, культуры речи, философии и пр. педагогу важно приобщить студентов к подлинной культуре, т.е. создать условия для формирования у обучающихся представлений о Добре, Истине и Красоте в их неразрывном единстве.

Формирование эстетического вкуса у обучающихся в медицинском, аграрном университетах осуществляется при ознакомлении с произведениями искусства в процессе организованных посещений музеев, выставок, театральных спектаклей, при работе с иллюстрациями, просмотре слайд-шоу с музыкальным сопровождением на практических занятиях по культурологии. Также на семинарах преподавателям необходимо проработать различные виды осмысления сущности художественной деятельности. Для этого используется системный анализ художественных произведений, а также рассмотрение основных идей, изложенных в текстах и видеороликах об искусстве, проводятся дискуссии/диспуты о художественном творчестве и пр.

Например, в медицинском и аграрном университетах обучающимся предлагается посмотреть видеоролик Ю.М. Лотмана об искусстве (Юрий Лотман: «Искусство – это мы. Беседы о русской культуре»), а также прочитать статьи по искусству, например, статью М. Шишина «Критерии подлинного искусства: философский анализ» [12]. Данный материал используется для организации дискуссии по обозначенной проблеме либо написания эссе по темам: «Актуальность проблемы отделения искусства от неискусства, псевдоискусства. Роль и значение искусства в профессиональной и личной жизни врача/работника сельского хозяйства», «Роль искусства (музыки, театра, изобразительных искусств) в жизни человека (медицинский аспект)», «Искусство, искусственность, искусительность: история проблемы в художественной культуре России либо Запада (на выбор)».

Для размышления над основной темой эссе/дискуссии обучающимся предлагается решить целый блок задач: во-первых, студенты должны основываясь на мнении Л.Н. Толстого относительно того, что искусство – это то, что заражает человека, передает переживания творца, его видение мира, искусство может (в зависимости от пропагандируемых идей, чувств, эмоций) быть как созидательным, так и разрушительным для человека, общества; во-вторых, рассуждают о том, что искусство – это форма мышления и одновременно непосредственное, целостное, подлинное, интуитивное, многомерное, объемное познание-переживание, познание-видение человека и мира. В-третьих, студентам предлагается согласиться или опровергнуть мнение Ю.М. Лотмана, что всякое знание, в том числе искусство, должно иметь не только положительную ценность, смысл, но и включать двойственное противоречие, предоставляя возможность зрителю совершить свободный непредсказуемый выбор между двумя полярностями, например, между Добром и Злом, праведным и греховным; в-четвертых, при анализе статьи М.Ю. Шишина обучающимся предлагается выделить свои основания для отделения искусства от псевдоискусства. В-пятых, студентам необходимо объяснить положительные и отрицательные тенденции распространения массового искусства в обществе XX – XXI вв.; в-шестых, обучающимся следует определить, что более значимо для подлинного произведения искусства: выявление сущности субъекта/объекта/явления (произведения Пушкина, Рембрандта) или детализация образа/бытия (импрессионизм, натурализм) с доказательством своей точки зрения. В-седьмых, студентам следует доказать или опровергнуть имеющуюся

позицию, что именно порядок, внутренняя структура, целостность, основная идея важны для сохранения формы подлинного произведения искусства и привести примеры как отсутствия, так и наличия целостности произведения; в-осьмых, обучающимся необходимо ответить на вопросы: «Насколько важна связь формы произведения с его смыслом?», «Почему в подлинном произведении искусства недопустим самопроизвол, прямой выплеск порочной индивидуальности автора?», «Чем самопроизвол отличается от выражения личностного таланта?», «Каким образом индивидуальность, новаторство художника сочетается с правилами, канонами подлинного искусства?»

Студентам предлагается аргументированно согласиться или опровергнуть следующие тезисы: «Высокий духовно-нравственный уровень развития художника есть основа для создания подлинного произведения искусства», «Зритель должен обладать знаниями, аналитическими интеллектуальными навыками, развитыми способностями к глубокому сопереживанию, интуицией», «Человек живет внутри искусства. Если человек болен, то и искусство больно. Искусство оживляет человека, зеркально отражая действительность». Все вопросы для размышления над темой эссе либо проведения дискуссии в группе, а также методические указания по СРС, в том числе по написанию эссе размещены на платформе Moodle АГМУ.

Также предполагается, что позднее, на итоговом занятии (на круглом столе) обучающиеся обменяются мнениями о современной художественной культуре (просмотренных спектаклях, выставках, концертах). В процессе анализа конкретных примеров художественного творчества обучающимися не только закрепляется ранее изученный теоретический материал об искусстве/неискусстве/псевдоискусстве, но и более четко обозначаются критерии эстетического вкуса.

При определении искусства студенты опираются не только на словари из сети Интернет, но и на мнения авторитетных для них личностей, таких как Л. Толстой, Р. Роллан. Многие считают, что определение искусства и неискусства зависит от личного вкуса и воспитания человека. Не все согласны с мнением Ю. Лотмана, М. Шишина и пр., в том числе любители граффити, аниме, современного кино, рекламы. Многие связывают подлинное искусство с классикой, наиболее известными памятниками культуры. Различие вкусов самих обучающихся объясняют влиянием «стереотипов, заменой реальности кибер-средой, потоком некачественной информации и расширением границ дозволенного, европейскими/американскими штампами, глобализацией».

Большее половины студентов четко отделяют искусство от псевдоискусства и неискусства, выделяют критерии подлинного искусства, аргументируют свое

мнение, приводят адекватные примеры. Многие обучающиеся с сожалением отмечают отсутствие в современной среде синтеза подлинной красоты со смыслом, штамповку однотипного, бессмысленности фильмов и передач, пишут о том, что «музыка и песни перестают быть источником духовного насыщения, становятся фоном, спасающим от скуки». Кроме того, студенты критикуют современную литературу, называют ее «фанфиком без подтекстов и скрытых смыслов». Они пишут о недопустимости «употребления низкокачественной продукции», ее вреде для человека, о том, что человек должен видеть подлинное и стремиться к самосовершенствованию, развитию, что это важно не только для него, но и для его будущих детей и внуков. Студенты отмечают подъем интереса молодежи к подлинному искусству, хотя и пишут о том, что восприятие искусства требует внутренних усилий, но именно это и приводит к «приумножению высших ценностей, к размышлениям, поиску новых путей развития, обогащению личности-творца».

Кроме того, в рассуждениях об искусстве обучающиеся часто затрагивают проблемы массовой культуры. Студенты выделяют как ее положительные качества (общедоступность и демократичность, компенсация эмоционального дефицита), так и отрицательные (формирование массового обезличенного человека без своих мыслей и вкуса, заимствующего чужие образцы поведения, упрощение общества, примитивизация взаимоотношений людей, отсутствие чувств/эмпатии и пр.).

Многие обучающиеся считают, что «задачей современного человека должно являться желание дать своим будущим детям правильные ориентиры в жизни, нацелить их на ответственность за нажитый культурный багаж и не растерять его на кочках европеизации и беспощадного прогресса». Студенты подчеркивают недопустимость «отсебятины», пишут о том, что настоящее искусство целостно, оно есть важное условие человеческой жизни, у него есть важные задачи, одна из которых заключается в том, что подлинное искусство должно созидать и устранять насилие.

Несомненно, что в процессе преподавания гуманитарных дисциплин, в том числе курса «Культурология», важно знакомиться, анализировать такие произведения искусства, которые не только эмоционально воздействуют на студентов, но и постепенно корректируют критерии эстетического вкуса. Именно увлечение художественным творчеством, проявление интереса к знаниям об искусстве, проработка критериев подлинного искусства, самостоятельность суждений и взглядов по отношению к произведению искусства способствуют, на наш взгляд, формированию разносторонней, гармонично развитой личности.

Библиографический список

1. Лосев А.Ф. *История античной эстетики. Аристотель и поздняя классика*. Москва, 1975: 355 – 423.
2. *Античные мыслители об искусстве*. Москва, 1938: 402.
3. *История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли: в 5-ти томах*. Античность, Средние Века, Возрождение. Москва, 1962; Т. 1.
4. Кант И. *Основы метафизики нравственности*. Москва: Мысль, 1990.
5. *Философия: Энциклопедический словарь*. Москва: Гардарики, 2004.
6. Кagan M.C. *Эстетика как философская наука*, 1997.
7. Лотман Ю.М. *Об искусстве. Структура художественного текста*. Санкт-Петербург, 1998.
8. Лотман Ю.М. и тартуско-московская семиотическая школа. Москва, 1994: 432 – 438.
9. Иванов А.В., Фотиева И.В., Шишин М.Ю. *На путях к новой цивилизации (очерки духовно-экологического мировоззрения)*. Барнаул, 2014.
10. Фотиева И.В., Шишин М.Ю. Философско-аксиологический ракурс анализа. *Вестник Алтайской науки*. 2014; № 4: 447 – 451.
11. Черниговская Т.В. *Творчество как предназначение мозга*. Москва, 2015: 57 – 67.
12. Шишин М.Ю., Фотиева И.В. Критерии подлинного искусства: философский анализ. В *мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии*: сборник статей по материалам XLV Международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2015 № 2 (45).

References

1. Losev A.F. *Istoriya antichnoj 'estetiki. Aristotel' i pozdnaya klassika*. Moskva, 1975: 355 – 423.
2. *Antichnye mysliteli ob iskusstve*. Moskva, 1938: 402.
3. *Istoriya 'estetiki. Pamyatniki mirovoj 'esteticheskoy mysl': v 5-ti tomah*. Antichnost', Srednie Veka, Vozrozhdenie. Moskva, 1962; T. 1.
4. Kant I. *Osnovy metafiziki nrvstvennosti*. Moskva: Mysl'. 1990.
5. *Filosofiya: 'Enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Gardariki, 2004.
6. Kagan M.S. *'Estetika kak filosofskaya nauka*, 1997.
7. Lotman Yu.M. *Ob iskusstve. Struktura hudozhestvennogo teksta*. Sankt-Peterburg, 1998.
8. *Lotman Yu.M. i tartusko-moskovskaya semioticheskaya shkola*. Moskva, 1994: 432 – 438.
9. Ivanov A.V., Fotieva I.V., Shishin M.Yu. *Na putyah k novej civilizacii (ocherki duhovno-'ekologicheskogo mirovozzreniya)*. Barnaul, 2014.
10. Fotieva I.V., Shishin M.Yu. Filosofsko-aksiologicheskij rakurs analiza. *Vestnik Altajskoj nauki*. 2014; № 4: 447 – 451.
11. Chernigovskaya T.V. *Tvorchestvo kak prednaznachenie mozga*. Moskva, 2015: 57 – 67.
12. Shishin M.Yu., Fotieva I.V. Kriterii podlinnogo iskusstva: filosofskij analiz. V *mirе nauki i iskusstva: voprosy filologii, iskusstvovedeniya i kul'turologii*: sbornik statej po materialam XLV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Novosibirsk, 2015 № 2 (45).

Статья поступила в редакцию 26.09.19

УДК 371

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00045

Alizhanova Kh.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: alizhanowa@mail.ru

SPECIALIZED ECONOMIC TRAINING IN INNOVATIVE EDUCATIONAL INSTITUTIONS. The article deals with a problem of forming economic thinking, market behavior and appropriate economic training of schoolchildren. The author gives different approaches to the organization of economic training of schoolchildren: business-oriented, theorizing, cultural-functional, academic, cultural-functional. The author concludes that the continuity of economic training provides for continuous progress from simple to complex through the implementation of a set of ways, means, methods and forms, the acquisition, deepening and expansion of economic

knowledge, skills of students. Continuity provides for the formation of students' economic thinking, the ability to communicate business, education of such qualities of character as initiative, enterprise, the desire to obtain the planned result.

Key words: profile, specialized training, specialized economic training, innovative educational institutions.

Х.А. Алижанова, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», Республика Дагестан, г. Махачкала, E-mail: alizhanowa@mail.ru

ПРОФИЛЬНАЯ ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА В ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

В статье рассматривается проблема формирования экономического мышления, рыночного поведения и соответствующей экономической подготовки школьников. Автор приводит различные подходы к организации экономической подготовки школьников: бизнес-ориентированный, теоретизирующий, культурно-функциональный, академический, культурно-функциональный. Автор делает вывод о том, что непрерывность экономической подготовки предусматривает постоянное продвижение от простого к сложному за счет реализации комплекса путей, средств, способов и форм, приобретения, углубления и расширения экономических знаний, умений у школьников. Непрерывность предусматривает формирование у учащихся экономического мышления, способности к деловому общению, воспитание таких качеств характера, как инициативность, предприимчивость, стремление к получению запланированного результата.

Ключевые слова: профиль, профильная подготовка, профильная экономическая подготовка, инновационные образовательные учреждения.

Становление рыночных отношений обусловило актуальность формирования экономического мышления, рыночного поведения и соответствующей подготовки, призванной сыграть первостепенную, решающую, роль в сохранении и развитии общественного строя.

Экономическая подготовка представляет собой систематический, целенаправленный процесс воздействия (государства, предприятия, школы) на личность обучающегося с целью формирования у него отношения к объектам собственности, способности осознания экономических интересов и приобретения навыков экономического анализа [1].

Анализ специальной и психолого-педагогической литературы указывает на существование точек зрения, определение подходов к экономической подготовке школьников, из которых сегодня достаточно четко проявляются четыре, практически реализуемых в российских школах (табл. 1) [2 – 4].

Как отмечают многие учёные [3, 4 и др.], а также педагоги-практики, культурно-функциональный подход наиболее приемлем для экономической подготовки в массовой средней школе, поскольку позволяет формировать общую экономи-

На втором этапе, проходившем в 2018 году, на первый вопрос положительно ответили уже 20% респондентов, а на второй – 62% опрошенных. При этом 55% респондентов считают, что информация, полученная из газет, радио, телепередач по вопросам рыночной экономики, недостаточна, а на 4-й вопрос отрицательно ответили 70% опрошенных, в том числе 66% учащихся школ. Данные показатели объясняют значимость введения курса «Основы экономики» в школах через образовательную область – технологии, способствующей экономическому образованию учащихся.

Несмотря на то, что разница в сроках анкетирования составила два года, существенных изменений в оценке экономических знаний школьниками не произошло, поскольку по-прежнему в учебных заведениях мало уделяется внимания экономическому образованию.

В 2018 году было проведено анкетирование старшеклассников в шести городских школах г. Махачкалы. «Считаете ли Вы, что у Вас сформировано экономическое мышление, соответствующее новым экономическим отношениям в обществе?» – на поставленный вопрос положительно ответили 7% опрошенных,

Таблица 1

Основные подходы к организации экономической подготовки школьников

№	Название подхода	Его сущность
1.	академический подход	предполагает, что экономика в школе должна быть нацелена на то, чтобы дать наиболее упрощённое для понимания, но при этом целостное представление об основах экономической жизни общества с постепенным усложнением и дополнением от класса к классу, создавая тем самым базу для изучения экономики в вузах;
2.	теоретизирующий подход	рассматривает экономическое образование как упрощённое, где предусматривается преподавание нескольких курсов, чаще всего абсолютно несвязанных друг с другом («Экономическая теория», «Бухучет», «Введение в бизнес» и др.), что приводит к непониманию экономики;
3.	бизнес-ориентированный подход	предполагает выработку необходимых навыков поведения в современных экономических условиях. При этом делается акцент на преподавании прикладных дисциплин;
4.	культурно-функциональный подход	ориентирован на выработку адекватных представлений об экономических явлениях и процессах, где ведущая роль уделяется функциональной экономической грамотности, развитию индивидуальности, выработке навыков экономической деятельности в различных условиях.

ческую культуру и грамотность; способности к развитию; систему ценности и развития индивидуальности.

На современном этапе актуализируется проблема качества экономической подготовки учащихся, формирования способности к совершенствованию и обновлению умений и навыков, поиску неординарных решений. С целью выяснения представления учащихся о рыночной экономике было опрошено 500 учащихся сельских и городских школ, колледжей г. Махачкалы, для чего анкетирование проводилось в три этапа: первый этап – в 2017 году, второй – в 2018 году, третий – в 2019 году.

На первом этапе был задан следующие вопросы: «Знакомы ли Вы с программами перехода страны к рыночным отношениям?» На него положительно ответили лишь 14,7% респондентов. «Хотели бы Вы получить дополнительные знания по вопросам рыночной экономики?» На этот вопрос «Да» ответили 72%. 44% считают, что информация по вопросам рыночной экономики, полученная из газет, радио, телепередач, недостаточна. «Проводится ли у вас учёба по этому вопросу?» – на этот вопрос отрицательно ответили 76% опрошенных, положительно лишь 5%, а 89% опрошенных считают, что в школах мало внимания уделяется экономическому образованию.

Из приведённых результатов анкетирования следует, что учащиеся имеют слабое представление о рыночной экономике, но абсолютное большинство хотят его получить.

68% – отрицательно и 25% затруднились ответить. При этом респонденты считают, что формированию экономического мышления способствуют уроки экономики, 10% ответили, что большую роль играет трудовое обучение, внеклассные часы, кружковая работа, семья, средства массовой информации и др. На вопрос: «Участвуете ли Вы в какой-нибудь деятельности после занятий в школе?» 70% ответили отрицательно, причём называлась только работа по дому и на дачном участке. Только 4% работают дополнительно вне дома [2], [3].

«Определили ли Вы направление своей будущей деятельности после окончания школы?» – на данный вопрос положительно ответили 70% старшеклассников, отрицательно – 20%, и затруднились ответить 10%. 65% отмечают, что им помогли в этом родители, 10% – друзья, 10% – средства массовой информации, а 15% называют другие пути. На вопрос: «С каким чувством Вы смотрите в будущее?» были получены следующие ответы: с уверенностью и оптимизмом – 30%; с неуверенностью – 15%; со смешанным чувством – 40%; с безразличием – 3%; с опасением и страхом – 8%, затрудняюсь ответить – 4% [1], [2].

Рассмотрим пути экономического образования в школах Республики Дагестан, осуществляемого в первую очередь через курс «Основы рыночной экономики», внеурочную деятельность, работу на малых предприятиях, в ученических ателье, в процессе внеклассной работы и т.д.

В экономической подготовке учащегося школы большое значение имеет его индивидуальность, интеллектуальный потенциал, выступающий как бы «лакму-

совой бумажкой», которая по-разному реагирует на получаемый объем знаний, умений и навыков. В зависимости от личности учащегося, его приобретённых индивидуальных знаний, умений, навыков можно выделить три уровня подготовленности школьников (табл. 2).

Таблица 2

Основные уровни экономической подготовленности школьников

№	Уровень	Характеристика
1.	первый уровень	выпускники, получившие хорошие практические навыки и сумевшие найти своё место в новых экономических условиях, способны качественно, на высоком профессиональном уровне выполнять экономическую деятельность или решать экономические вопросы в других видах деятельности, не связанных непосредственно с экономикой;
2.	второй уровень	выпускники, которые обладают предпринимательскими качествами (врождёнными или приобретёнными), а также экономическим «чутьём», стремлением делать всё качественно и экономически грамотно;
3.	третий уровень	включает выпускников, наиболее успешно адаптировавшихся в новых экономических условиях и твёрдо стоящих на ногах, обладающих обдуманным расчётливым риском, большой работоспособностью, расчётливостью при разрешении различных ситуаций.

Для более глубокой проработки вопроса необходимо разработать критерии, представляющие собой признаки, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило оценки. В качестве критерия нами определены:

- подготовленность к деятельности, сущность которой состоит в том, что выпускник продолжает учёбу в вузе и способен к самостоятельному зарабатыванию на жизнь;

- экономическая активность – проявляется в участии в жизни общества, при этом учащиеся интересуются событиями, происходящими в стране и за рубежом, думают о будущем, предпринимают попытки для повышения своего жизненного уровня.

- психологическая устойчивость, способствующая включению в систему экономических отношений, определяемая умением общаться с людьми, противостоять трудным жизненным обстоятельствам и т.д. [2].

С учётом важности экономической составляющей в жизни каждого человека в современном социуме, экономическое образование учащихся является важным показателем успешности социализации учащихся, так как самореализация личности в социуме, а, следовательно, адаптация молодежи к жизни в условиях рыночной экономики обеспечивает способность к решению жизненных проблем.

Выделим ведущие задачи, которые решаются в процессе экономической подготовки школьников:

- ориентация на *гражданское становление учащихся*, связанная с умением высказывать своё мнение, влиять на решение разнообразных вопросов развития общества, в том числе экономических;

- ориентация на *социально-личностное развитие учащихся* – направленность на формирование личностных качеств, ценностных установок, выявление потребностей и мотивов, которые определяют поведение человека в ситуации выбора в дальнейшем;

- влияние на *поведенческий и ценностно-смысловой аспекты будущей профессиональной карьеры человека*, которые будут определять основные способы заработка и расходования денег.

В целом экономическая подготовка школьников основана на следующих основных принципах: непрерывности, системности, преемственности.

По мнению педагогов-практиков, успешность экономической подготовки будет обеспечена, если на каждом занятии учащиеся должны анализировать, принимать решения. Именно так формируется основа для анализа экономических явлений. При этом изучаемые в школьном курсе экономические дисциплины должны отражать реальное состояние экономических сфер в конкретной стране, общие законы общественного развития и сложившиеся на данный момент экономические отношения.

Все проблемы, связанные с преподаванием экономики в школе, можно подразделить на пять групп (табл. 3).

Таблица 3

Сущность основных проблем экономического образования

№	Проблемы экономического образования
1.	проблема, связанная с отбором и содержанием программ курсов экономики, читаемых в школе;
2.	проблема взаимодействия школы и ВУЗа;
3.	Проблемы, связанные с преподаванием экономических дисциплин в условиях общеобразовательной школы;
4.	проблемы с восприятием школьниками экономики как школьного предмета;
5.	проблемы материального и кадрового обеспечения преподавания экономики в школе.

Как показал анализ психолого-педагогической литературы [3 – 5], на сегодняшний день не существует единой четкой концепции школьного экономического образования. Имеется рекомендованный Министерством образования минимум базовых знаний по экономике для 10 – 11 классов. Преподаватели экономики работают по самым разнообразным программам, стараясь, чтобы знания, полученные школьниками, более или менее соответствовали этому минимуму. При этом многие из преподаваемых курсов не обеспечены в полной мере дополнительным методическим материалом – рабочими тетрадями, задачками, материалами для учителя и так далее. Разнообразие программ по экономике, предназначенных для школьников, заметно отличаются друг от друга. Это представляет определенную трудность для многих учителей [2].

Однако помимо вышеизложенной еще одной важной проблемой обучения экономике является выработка мотивации к изучению этого предмета для школьников разного возраста. Каждый учитель задумывается, как сделать уроки по экономическим дисциплинам интересными и полезными и в 5-м, и в 10-м классе. Одной из важных дидактических задач преподавателя является умение грамотно возвращаться к уже когда-то рассмотренному учебному материалу в рамках других, уже пройденных курсов. При этом на степень сложности излагаемых экономических концепций существенно влияют следующие методические факторы:

- связь излагаемого материала с личным опытом учащихся;
- учёт в процессе обучения уровня развития способностей большинства учащихся класса;
- взаимосвязь выбранных для изучения вопросов и их практическое значение для современной экономической действительности;
- адекватная для понимания учащихся скорость и качество изложения учебного материала [3].

Интерактивные формы обучения и особенно деловые игры не только повышают интерес к предмету, создают своеобразие уроков, но и позволяют учащимся за короткий промежуток времени прожить экономическую ситуацию, пропустить ее через себя, сделать выводы и тем самым получить прочные знания. В процессе преподавания необходимо сбалансировать игровую деятельность и ее последующее обсуждение, позволяющее заострить внимание учащихся на наиболее важных моментах игрового эксперимента.

Преподавание экономики в старших классах целесообразно проводить параллельно с практическими занятиями, которые помогают создать нужную мотивацию. Это может быть создание реальных или воображаемых школьных компаний, где ученики получают навыки предпринимательской деятельности. Другой вариант практической деятельности – экономические и деловые игры. Их использование возможно на любом этапе получения экономического образования – от учеников начальной школы до студентов. В частности, на данный момент имеется достаточно много разработанных компьютерных программ.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что непрерывность экономической подготовки предусматривает постоянное продвижение от простого к сложному за счет осуществления набора путей, средств, способов и форм, приобретения, углубления и расширения экономических знаний, умений у школьников. Многие учёные [1], [4], [5], чью точку зрения мы разделяем, пришли к выводу о том, что экономические дисциплины должны распределяться по годам обучения таким образом, чтобы движение экономического содержания осуществлялось по спирали с выходом на более высокий содержательный уровень на каждом следующем ее витке. Непрерывность предусматривает и формирование экономического мышления, способность к деловому общению, воспитанию таких качеств характера, как инициативность, предприимчивость, стремление к получению запланированного результата. Очень важно развивать творческое воображение, созидательное отношение к делу, умение получать результат с минимальными затратами всех видов ресурсов.

Библиографический список

1. Кураков Л.П., Соболева Е.Н., Якимов В.Н. *Экономическое образование и воспитание школьников*. Москва, 1987.
2. Алижанова Х.А. Научно-методическое сопровождение инновационных процессов в образовании. *Европейский журнал социальных наук*. 2015; № 4 (42): 97 – 102.
3. Алижанова Х.А. *Концепция инновационной экономической профильной подготовки*. Москва, 2010.
4. Беркалиев Т.Н. *Инновации и качество школьного образования*. Научно-методическое пособие для педагогов инновационных школ. Санкт-Петербург, 2007.
5. Горбунов А.П. *Новации и инновации в образовании*: монография. Пятигорск, 2009.

References

1. Kurakov L.P., Soboleva E.N., Yakimov V.N. *Ekonomicheskoe obrazovanie i vospitanie shkol'nikov*. Moskva, 1987.
2. Alizhanova H.A. Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie innovacionnyh processov v obrazovanii. *Evropejskij zhurnal social'nyh nauk*. 2015; № 4 (42): 97 – 102.
3. Alizhanova H.A. *Koncepcija innovacionnoj ekonomicheskoy profil'noj podgotovki*. Moskva, 2010.
4. Berkaliev T.N. *Innovacii i kachestvo shkol'nogo obrazovaniya*: Nauchno-metodicheskoe posobie dlya pedagogov innovacionnyh shkol. Sankt-Peterburg, 2007.
5. Gorbunov A.P. *Novacii i innovacii v obrazovanii*: monografiya. Pyatigorsk, 2009.

Статья поступила в редакцию 19. 09 2019

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00046

Gadzhieva P.D., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru

Radzhabova R.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru

REALIZATION OF THE POTENTIAL OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF UNIVERSAL COMPETENCIES OF STUDENTS. The article is based on an analysis of psychological, pedagogical and methodological literature of the Federal state educational standards, as well as the Federal law about education of the Russian Federation, the urgency of the problem of formation of universal and professional competencies of students in the process of theoretical training in the educational space of the pedagogical university. The article provides guidelines for teachers on the use of interactive technologies, methods of interactive teaching methods in the practical training of students. The paper describes both the advantages and disadvantages of interactive technologies in the development of universal and professional competence of students.

Key words: interactive technologies, competence, competence universal competence, professional competence, interactive training.

П.Д. Гаджиева, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», E-mail: patimat.kamus@mail.ru

Р.В. Раджабова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», E-mail: patimat.kamus@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТЕНЦИАЛА ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

В данной статье на основе анализа психолого-педагогической и методической литературы Федеральных государственных образовательных стандартов, а также ФЭ «Об образовании» Российской Федерации обоснована актуальность проблемы формирования универсальных и профессиональных компетенций у студентов в процессе теоретической подготовки в условиях образовательного пространства педагогического университета. В статье даны методические рекомендации для педагогов по применению интерактивных технологий, методов и приёмов интерактивного обучения в практической подготовке студентов. В данной работе описаны как достоинства, так и недостатки интерактивных технологий в развитии универсальной и профессиональной компетентности обучающихся.

Ключевые слова: интерактивные технологии, компетенция, компетентность универсальные компетенции, профессиональные компетенции, интерактивное обучение.

Интерактивные технологии обучения способствуют формированию у студентов практических умений и навыков, выработке их собственных ценностей, создают атмосферу сотрудничества, творческого взаимодействия в обучении. Эти факторы являются определяющими в формировании гражданина с активной жизненной позицией. Современная педагогическая наука имеет большое количество интерактивных методов и приемов. Назовем некоторые из них: работа в парах; сменные тройки; работа в малых группах; обсуждение проблемы в общем кругу; незаконченные предложения; мозговой штурм; анализ ситуации; решение проблем; дерево решений, технологии ситуативного моделирования; упрощенное судебное слушание; гражданские слушания; разыгрывание ситуаций по ролям.

Использование интерактивных методов и приемов на занятиях позитивно влияет на качество учебных достижений студентов: стимулируется диалогическое общение, критическое отношение к собственной работе, формируется потребность постоянно пребывать в состоянии поиска, повышать уровень качества знаний [1 – 6].

Эффективность интерактивных технологий обеспечивается только при определенных условиях: давать задания студентам для предварительной подготовки: прочитать, продумать, выполнить самостоятельные подготовительные задания; отбирать для занятия такие интерактивные упражнения, которые дали бы студентам «ключ» к усвоению темы; на занятии использовать одно (максимум – два) интерактивных упражнения, а не их калейдоскоп; проводить спокойное, глубокое обсуждение по итогам интерактивного упражнения, концентрируя внимание и на другом материале темы, не затронутом в интерактивном упражнении.

К основным задачам интерактивного обучения в формировании универсальных компетенций студентов можно отнести следующие: обеспечение понимания информации, являющейся предметом обмена; обеспечение взаимодействия и двусторонней связи; вывод студента на позицию субъекта обучения; обогащение жизненного опыта и индивидуализация обучения; развитие умственных, эмоциональных процессов у студентов; соединение теории и практики. Если сравнить цели интерактивных методов и аспекты коммуникативных навыков, то можно убедиться, что они полностью ориентированы на формирование коммуникативных навыков, а следовательно, на развитие профессиональной компетенции. Вторым существенным компонентом любых технологий является наличие средств, с помощью которых можно добиться поставленных целей: организация, наличие материала и специальных приемов и методов работы [4].

Основным направлением деятельности преподавателя в формировании универсальных компетенций студентов средствами интерактивных технологий является поддержка, облегчение, направление и помощь процессу обмена информацией. Преподаватель выступает в интерактивных технологиях в нескольких основных ролях. В каждой из них он организует взаимодействие участников с той или иной областью информационной среды. В роли информатора-эксперта преподаватель излагает текстовый материал, демонстрирует видеоряд, отвечает на вопросы участников, отслеживает результаты процесса и т.д. В роли организатора он налаживает взаимодействие студентов. В роли консультанта преподаватель обращается к профессиональному опыту студентов, помогает искать пути решения уже поставленных задач, самостоятельно ставить новые и т.д.

Применение интерактивных методов в формировании универсальных компетенций студентов позволяет преподавателю соединить работу каждого студента, связать его учебную деятельность и межличностное познавательное общение. Возникает целая система взаимодействий: преподаватель – студент, преподаватель – группа, студент – группа, студент – студент, группа – группа. К наиболее известным методам относятся: дебаты, диспуты, дискуссии, конференции, семинары, ролевые и деловые игры, мозговой штурм, проектные технологии и т.д.

Остановимся подробнее на некоторых методических рекомендациях по применению интерактивных технологий в развитии универсальных компетенций студентов. Одним из компонентов любой технологии являются средства анализа и результатов деятельности: результативность и применимость, оценка и самооценка. Субъективная оценка – это отношение самих студентов к процессу познания. Большинство студентов любят работать в таком режиме. Если студенты не хотят высказывать свое мнение, ленятся работать в группах, из этого следует, что есть моменты, которые нужно доработать: недостаточно продумана организация работы на уроке, недостаточно базовых знаний и др. Основные приемы интерактивных методов в формировании ключевых компетенций студентов можно условно разделить на три категории: работа с информацией; практико-ориентированные задания; обсуждение результатов.

Приведем в качестве примера некоторые приемы по обмену информацией.

Первая группа приемов связана с работой с информацией.

Прием «Мозговой штурм», или «Корзина идей», включающий сбор всей информации, известной по данной теме всем участникам обсуждения, с последующим обсуждением.

Прием «Мозаика», включающий куски информации в разрозненном виде. Задача заключается в том, чтобы собрать полную картину или текст информации. Текст с информацией делится на куски. Каждый участник прочитывает свой кусок и, опираясь на прослушанное и логические связи в тексте, составляет полный текст.

Приемы «Аквариум» и «Карусель» предполагают работу в группах.

В обоих случаях образуется два кольца: внутреннее и внешнее. В «Карусели» внутреннее кольцо – это сидящие неподвижно ученики, а внешние ученики через каждые 30 секунд меняются, в «Аквариуме» – наоборот. Участникам внутреннего круга предлагают листы с информацией. А участникам внешнего круга – вопросы, на которые они должны ответить, обойдя всех участников, владеющих этой информацией. «Броуновское движение» предполагает движение студентов по всей группе с целью сбора информации по предложенной теме.

Остановимся на некоторых приемах, цель которых – соединить теорию с практикой, стимулировать обмен опытом, активизировать умственную деятельность и совместную деятельность, взаимодействие, обмен опытом, эмоциями.

Прием «Обмен энергией» заставляет встать на позицию собеседника. Например, каждый участник пишет ключевые слова о себе. Затем участники беседы меняются листами и рассказывают о соседе от первого лица. Другие участники могут соглашаться или нет.

Прием «Категории». Группа делится на несколько подгрупп. Лидер группы получает карточку со списком слов или понятий, принадлежащих к данной категории, объявляет эту категорию, затем описывает данный список лексем, не называя данного слова и однокоренных. Участники данной команды должны отгадать это слово.

Прием «Незаконченные предложения» и «Предложения в шляпе». Студентам предлагается закончить предложения, затем сложить их в шляпу, вытащить по принципу случайного выбора и обсудить, кто бы это мог сказать, прав он или не прав, что бы ты сделал на его месте.

Прием «Спекуляция» активизирует прогностические умения. По заголовку, картине, началу рассказа предлагается предугадать, о чем пойдет речь или конец истории. Третья категория приемов, применяемых при обсуждении результатов, позволяет выявить индивидуальную точку зрения каждого участника, обменяться результатами деятельности, понять друг друга.

Прием «Расстановка приоритетов». Пример: Выберите приоритеты и поставьте цифры 1, 2, 3 напротив каждого положения в сторону убывания значимости.

Прием «Шкала мнений». Поставьте галочку под утверждением, с которым вы согласны, и обоснуйте свою точку зрения или поставьте точку ближе к той позиции, с которой вы согласны, на шкале А – В – С.

Прием «Дерево решений». Рисуете дерево. Каждый лист дерева – решение одного из участников беседы.

Прием «Пирамида». Сначала решение принимается при обсуждении двух участников беседы, затем четырех и т.д. с нарастающим количеством участников.

Как показывает практика, интерактивные технологии в формировании универсальных компетенций студентов имеют свои преимущества и недостатки. К основным недостаткам следует отнести: 1) требуют много времени для подготовки преподавателя; 2) трудно дать объективную оценку каждому участнику, работающему в группе; 3) не учитывают разноразовную подготовку в пределах одной группы; 4) не все предметы и темы предполагают применение данных технологий и др. [1].

Для оценки результативности применения интерактивных технологий в формировании универсальных компетенций студентов нами было проведено исследование в виде блиц-анкеты, позволяющее констатировать увеличение систематичности участия студентов в интерактивной деятельности. В качестве испытуемых выступили студенты факультета права – 90 человек. Анализ беседы со студентами показал, что обсуждение данной тематики приобрело систематический характер. Контрольный срез выявил, что изменилось отношение студентов к занятиям, проводимым с использованием интерактивных технологий. 92% респондентов хотели бы продолжить работу по расширению знаний в процессе интерактивного обучения в целом; 61% опрошенных отметили, что стремятся соблюдать традиции и обычаи; 39% это делают иногда. Анкета на выявление уровня профессиональной компетентности будущих педагогов включала в себя следующие вопросы:

1. Как вы понимаете термин «интерактивное обучение»? Используется ли данный подход в вашем обучении в университете?

2. На Ваш взгляд, влияет ли использование на занятии интерактивных (активных) методов обучения на успешное усвоение материала?

а) да

б) нет

в) затрудняюсь ответить.

3. Каково Ваше отношение к интерактивным методам обучения? Выберите нужное:

а) мне нравятся занятия, проходящие в интерактивном режиме, считаю, что я способен к активной мыслительной деятельности, мне это интересно и помогает лучше усваивать материал;

б) мне не очень нравятся занятия, проходящие в интерактивном режиме, это требует от меня некоторых усилий, но в рамках отдельных дисциплин считаю это возможным;

в) мне не нравятся занятия в интерактивном режиме, мне ближе традиционный подход, когда преподаватель говорит, а студенты его слушают;

г) мне безразлично, какая методика используется при проведении занятий;

4. На мой взгляд, интерактивные методы обучения в нашем вузе ...

а) необходимо более активно внедрять в учебно-воспитательный процесс;

б) можно оставить на существующем уровне;

в) необходимо исключить;

г) затрудняюсь ответить.

5. Считаете ли Вы, что использование интерактивных технологий существенно облегчает подготовку к занятиям и позволяет разнообразить их?

Остановимся подробнее на отдельных данных исследования. В результате анкетирования выяснилось, что уровень профессиональной компетентности студентов первого курса невысокий, т.к., вероятнее всего, большую роль в этом случае играет социально-демографический фактор. Не все студенты первого курса обучались в городских школах, в которых систематически применяются интерактивные технологии. Именно поэтому уровень профессиональной компетентности оставляет желать лучшего: всего 5 студентов показали высокий уровень (по 5 балльной шкале), что составило 27,7% от курса.

Исследуя уровень профессиональной компетентности студентов второго курса, наблюдали улучшение результата, который был предположительно ожидаем, т.к. в процессе обучения активно использовались интерактивные технологии, способствующие формированию ключевых компетенций и повышению уровня профессиональной компетентности на курсе. Наилучший результат показали 44,4% студентов.

Уровень профессиональной компетентности обучающихся третьего курса определяет, что количество студентов, показавших лучший результат, достигло 15 человек из 25, что составило 50% от курса. Такое увеличение объясняется заинтересованностью студентов в процессе обучения за счет использования интерактивных технологий, позволяющих получать большой объем информации и совершенствовать владение новыми технологиями. Высокие показатели отмечаются у студентов, регулярно посещающих занятия.

Анализируя результаты анкетирования студентов четвертого курса, следует отметить, что количество студентов, достигших наивысшего результата увеличилось и составило 75% от курса. Это очень хороший показатель роста их профессиональной компетентности.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: наблюдается рост как универсальной, так и профессиональной компетентности студентов от года обучения. Ответы студентов старших курсов указывают на отличительную особенность: уровень сформированности их профессиональных компетенций гораздо выше.

Показателями динамики развития интерактивных технологий в формировании профессиональных компетенций является изменение отношения студентов к учебной работе. Отзывы преподавателей свидетельствуют о том, что появилась инициативность в поиске материала по домашним заданиям и стремление применить полученный опыт в деятельности; возросла интенсивность участия в учебном процессе. Наблюдалась взаимная поддержка и радость от совместного дела, доверительность общения, переживание за участников; возросла активность творческого самовыражения, свобода в импровизациях, созидательное раскрепощение. В личностном росте также произошли позитивные изменения: повысилась самооценка и уверенность в себе, желание понять другого, рефлексивность.

Библиографический список

- Гаджиева П.Д. *Интерактивные методы обучения в правовом образовании учащихся*. Учебно-методическое пособие. Махачкала, 2015.
- Бирюков С.А. Система гражданско-правового образования в средней школе. *Преподавание истории в школе*. 2014; № 7: 61 – 64.
- Болотина Т.В. Проблема прав человека в содержании образования. *Педагогика*. 2014; № 2: 3 – 8.
- Ходжалиев С.А. Место и роль интерактивных технологий в процессе формирования профессиональной компетенции выпускников вузов. *Педагогика высшей школы*. 2015; № 3 (03): 45 – 48.
- Гаджиева П.Д. Методические основы организации группового взаимодействия студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 2 (69): 185 – 186.
- Гаджиева П.Д., Раджабова Р.В. Развитие метапредметных компетенций студентов в условиях прохождения педагогической практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 292 – 294.

References

1. Gadzhieva P.D. *Interaktivnye metody obucheniya v pravovom obrazovanii uchashchihya*: Uchebno-metodicheskoe posobie. Mahachkala, 2015.
2. Biryukov S.A. Sistema grazhdansko-pravovogo obrazovaniya v srednej shkole. *Prepodavanie istorii v shkole*. 2014; № 7: 61 – 64.
3. Bolotina T.V. Problema prav cheloveka v sodержanii obrazovaniya. *Pedagogika*. 2014; № 2: 3 – 8.
4. Hodzhaliev S.A. Mesto i rol' interaktivnykh tehnologij v processe formirovaniya professional'noj kompetencii vypusknikov vuzov. *Pedagogika vysshej shkoly*. 2015; № 3 (03): 45 – 48.
5. Gadzhieva P.D. Metodicheskie osnovy organizacii gruppovogo vzaimodejstviya studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 2 (69): 185 – 186.
6. Gadzhieva P.D., Radzhabova R.V. Razvitie metapredmetnykh kompetencij studentov v usloviyah prohozhdeniya pedagogicheskoy praktiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 292 – 294.

Статья поступила в редакцию 25. 09 2019

УДК 371

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00047

Gadzhieva P.D., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru

Radzhabova R.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru

METHODOLOGICAL BASES OF MODELING OF THE PLAN-ABSTRACT OF AN INTERACTIVE LESSON ON THE RIGHT AT SCHOOL. In this article, on the basis of analysis available today, the pedagogical experience of the organization of legal training of students of educational institutions, considers the relevance and practical need to update teaching methods of legal courses, the article describes the methodological basis for the use of various educational technologies methods and techniques of teaching, particularly methods of interactive learning; for example, the methodological development of a specific lesson described features of the use of interactive teaching techniques at different stages of training in law. The authors conclude that the most significant competencies of students acquired in the process of interactive learning are: teamwork, which is expressed in the ability to create a climate of cooperation, compliance with the rules of conduct, tolerance for other opinions, sociability, which is manifested in the ability to interact, inspire new goals and plans and the ability to engage in dialogue, participate in joint decision-making.

Key words: legal training, interactive technologies, brainstorming, pop formula, game, cinquain.

П.А. Гаджиева, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», E-mail: patimat.kamus@mail.ru

Р.В. Раджабова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», E-mail: patimat.kamus@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПЛАНА-КОНСПЕКТА ИНТЕРАКТИВНОГО УРОКА ПО ПРАВУ В ШКОЛЕ

В данной статье на основе анализа имеющегося на сегодняшний день педагогического опыта организации правового обучения учащихся общеобразовательных организаций рассмотрена актуальность и практическая необходимость обновления методики преподавания правовых курсов. В статье описаны методические основы применения различных образовательных технологий, методов и приемов обучения, в частности приемов интерактивного обучения; на примере методической разработки конкретного урока охарактеризованы особенности применения интерактивных приемов обучения на разных этапах учебного занятия по праву. Авторы делают вывод о том, что наиболее значимыми компетенциями учащихся, приобретенными в процессе интерактивного обучения, являются следующие: работа в команде, которая выражается в умении создавать климат сотрудничества, выполнение правил поведения, проявление терпимости к другому мнению, коммуникабельность, которая проявляется в умении взаимодействовать, вдохновлять новыми целями и планами, вести диалог, участвовать в совместном принятии решений.

Ключевые слова: правовое обучение, интерактивные технологии, мозговой штурм, ПОПС-формула, игра, синквейн.

К настоящему времени доказано, что усвоение внешней информации учащимся осуществляется многоканально при существенном доминировании одного из каналов, что предопределено генетическими факторами и несовершенством школьного обучения. У кого-то развит звуковой канал восприятия юридической информации (для аудиалов желательны беседы, аудиозаписи, подача материала преподавателем в монологичной форме и проч.), у других же большую роль играет зрительное восприятие (следовательно, в процессе организации учебных занятий желательнее использовать наглядные средства обучения, в том числе рисунки, графики, схемы, таблицы, опорные сигналы, содержательные модели определенной темы курса). Кинестетики нуждаются в пространственно-двигательных формах работы, а потому участие в мини-группах, ролевых, деловых играх на занятиях становится весьма результативным. Задача преподавателя заключается в том, чтобы выбрать полимодальные методы воздействия на процесс усвоения школьниками юридических конструкций. Однако сделать это без предварительной подготовки сложно. В профильных образовательных учреждениях, а также там, где преподавание права осуществляется с первого класса, должна быть создана грамотная система правового обучения на базе индивидуального подхода учителя к каждому ученику (школьные учителя должны быть знакомы с особенностями психолого-физиологического развития каждого ребенка, используя это в своей работе) [1 – 6].

В системе традиционного обучения праву выделяют также вариативные формы организации учебных занятий (вводные и обобщающие уроки, лекции, семинары и проч.). В системе инновационных подходов доминируют активные и интерактивные формы уроков. Обратим внимание на позиции методистов по этим проблемам.

Так, отдельные правоведы полагают, что весьма результативны в инновационном правовом обучении так называемые технологии «ПОПС-ФОРМУЛЫ», представляющие собой российский вариант юридической технологии профессора права Дэвида Маккойда-Мэйсона из ЮАР. «ПОПС-ФОРМУЛА» используется при организации споров, дискуссий на уроке.

Определенной популярностью в правовом образовании пользуется так называемая методика мозгового штурма, используемая в том случае, когда нужно

предложить как можно больше вариантов решения проблемы. Вот некоторые правила проведения мозгового штурма:

- необходимо четко сформулировать проблему для обсуждения, например, «Как снизить уровень преступности?»;
- подготовить лист ватмана, фломастер для записи всех предложений по решению проблемы;
- необходимо выбрать ведущего для проведения мозгового штурма;
- каждый может свободно высказывать любые предложения, в том числе смешные и фантастические, нельзя критиковать и комментировать предложения, участники высказываются по очереди, кратко и четко;
- все предложения записываются на бумаге;
- мозговой штурм нельзя проводить более 10 – 15 мин.

На втором этапе мозгового штурма обсуждаются выдвинутые решения, объединяются схожие идеи, отбираются те, которые носят реалистичный характер. Предложения должны быть ранжированы в порядке их приоритета. Последнюю процедуру можно выполнять путем голосования.

Организуя работу обучаемых в малых группах, можно предложить некую памятку всему классу. В ней следует прописать те правила, которые необходимо соблюдать всем при использовании такого метода на уроке:

«Каждый участник имеет право высказываться, если он захочет. Все участники группы уважают ценности и взгляды других игроков, даже в том случае, если у них другая точка зрения на рассматриваемые вопросы. Обсуждать необходимо только предложения, а не тех людей, которые их высказывают. Все обучаемые делают замечания кратко и по существу. Все конфликты разрешаются мирным путем. Если по ходу обсуждения проблемы возникают вопросы, следует обратиться к учителю или дополнительной информации. После завершения работы необходимо проанализировать сделанное».

Инновационные технологии обучения в настоящее время направлены на формирование активных жизненных позиций ученика. К ним относят новые формы работы на уроке в режиме интерактива. Ученики сидят лицом друг к другу по «кругу» и выполняют задания по теме. Не исключено, что при этом будут использоваться традиционные приемы работы с текстом учебника, закона. Технологии критического мышления, новые формы деловой игры, проектной работы связаны

с инновациями в области правового обучения. Степень эффективности новых методик обучения проверяется практикой, экспериментальной деятельностью школ.

Рассмотрим на примере конкретного урока возможности применения интерактивных технологий обучения.

Тема урока: «Гражданское общество и правовое государство».

Опрос домашнего задания можно провести, например, сочетая интерактивные и традиционные формы:

- 1) фронтальный опрос:
 - а) мозговой штурм на тему «Правовое государство и общество»;
 - б) эссе на тему «Мои представления о правовом государстве»;
 - в) ролевая игра (учащиеся делятся на две команды для решения кроссворда; в нем представлены основные словарные понятия по теме «Правовое государство»);
 - г) словарная работа (решение кроссворда).
- По вертикали: 2, 3, 4, 6, 7, 13, 15.
По горизонтали: 1, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 14.

КРОССВОРД

		1		3																
	2	П	Р	А	В	О	П	О	Р	Я	Д	О	К							
		Р			Л						7									
		А			А			6			М									
5		О	Т	В	Е	Т	С	Т	В	Е	Н	Н	О	С	Т	Б				
							Т		И				Р						15	
							Н		Н				14	З	А	К	О	Н		
8		П	Р	А	В	О			А				Л						А	
									А										К	
								12	П	О	С	Т	У	П	О	К	А			
																			З	
9		К	О	Д	Е	К	С		С										А	
10		К	О	Н	С	Т	И	Т	У	Ц	И	Я							Н	
																			И	
11		П	Р	Е	С	Т	У	П	Л	Е	Н	И	Е						Е	

Закрепление изученного материала также можно провести на интерактивной основе:

1. Просмотр видеofilьма с последующим анализом и обсуждением, используя дискуссионные методы.

Правила проведения дискуссии:

- я критикую идеи, а не людей;
- моя цель не в том, чтобы победить, а в том, чтобы прийти к наилучшему решению;
- я изменяю свою точку зрения под воздействием фактов и убедительных аргументов;
- я уважаю мнение каждого, даже если я с ним не согласен.

Отметим, что элемент дискуссии приемлем на всех этапах урока, ведь искусство спорить, иметь убеждения и отстаивать их, не унижая человеческого достоинства оппонента, формируется именно в ходе дискуссий.

2. Составление выступления по технологии ПОПС-формулы на темы «Я – гражданин; гражданское общество».

3. Анализ и решение проблемных ситуаций (работа с карточками).

В целях закрепления изученного материала и формирования гражданской ответственности, правовой культуры организуется обсуждение проблемных ситуаций. Группы получают карточки с описанием ситуации и должны, обсудив ее

Библиографический список

1. Гаджиева П.Д. *Интерактивные методы в правовом образовании учащихся*: монография. Махачкала, 2018.
2. Гаджиева П.Д. Игровые методы обучения в подготовке будущих специалистов в условиях педагогического университета. *Инновации в образовании*. 2015; № 4: 25 – 33.
3. Певцова Е.А. *Теория и методика обучения праву*: учебное пособие для студентов педагогических вузов. Москва, 2003.
4. Гаджиева П.Д. Современные тенденции развития правового образования учащейся молодежи: теория и практика. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 2 (69): 279 – 280.
5. Гаджиева П.Д. Правовое образование учащихся в практике современной общеобразовательной школы. *Мир науки, культуры, образования*. 201; № 4 (71): 52 – 53.
6. Гаджиева П.Д. Методические основы организации и проведения олимпиады школьников по праву. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 269 – 270.

References

1. Gadzhieva P.D. *Interaktivnyye metody v pravovom obrazovanii uchashihsya*: monografiya. Mahachkala, 2018.
2. Gadzhieva P.D. Igrivyye metody obucheniya v podgotovke buduschih specialistov v usloviyakh pedagogicheskogo universiteta. *Innovacii v obrazovanii*. 2015; № 4: 25 – 33.
3. Pevцова E.A. *Teoriya i metodika obucheniya pravu*: uchebnoye posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov. Moskva, 2003.
4. Gadzhieva P.D. Sovremennyye tendencii razvitiya pravovogo obrazovaniya uchashihsya molodezhi: teoriya i praktika. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 2 (69): 279 – 280.
5. Gadzhieva P.D. Pravovoye obrazovanie uchashihsya v praktike sovremennoy obsheobrazovatel'noj shkoly. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 201; № 4 (71): 52 – 53.
6. Gadzhieva P.D. Metodicheskie osnovy organizacii i provedeniya olimpiady shkol'nikov po pravu. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 269 – 270.

Статья поступила в редакцию 25. 09 2019

Gadzhieva P.D., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru*

Radzhabova R.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru*

LEGAL EDUCATION OF THE YOUNGER GENERATION: RUSSIAN AND FOREIGN EXPERIENCE. The article is based on the analysis of the literature, both historical and psychological and pedagogical orientation, study, systematization and generalization of practical experience in the implementation of the ideas of legal education, the urgency of the problem of formation of legal consciousness and lawful behavior in the younger generation. The article presents a comparative analysis of Russian and foreign experience of school legal education, both in the historical past and in modern conditions, in particular, the various approaches and conceptual models of legal education in some European countries. The authors conclude that in modern conditions most European countries have introduced educational programs of legal education into their educational systems. Legal education in the bulk of the school curriculum included either as separate independent disciplines or as classes for free attendance.

Key words: law, legal education, legal education, education of citizen, legal state.

П.А. Гаджиева, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», E-mail: patimat.kamus@mail.ru

Р.В. Раджабова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», E-mail: patimat.kamus@mail.ru

ПРАВОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

В данной статье на основе анализа литературы как исторической, так и психолого-педагогической направленности, изучения, систематизации и обобщения практического опыта в сфере реализации идей правового образования обоснована актуальность проблемы формирования правосознания и правомерного поведения подрастающего поколения; в статье представлен сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта школьного правового образования, как в историческом прошлом, так и в современных условиях, в частности рассмотрены различные подходы и концептуальные модели правового образования в отдельных европейских странах. Авторы делают выводы о том, что в современных условиях большинство стран Европы в свои образовательные системы внедрило программы правового образования. Правовое образование в основной своей массе в школьные программы включено либо как самостоятельная дисциплина, либо как занятия для свободного посещения.

Ключевые слова: право, правовое образование, правовое воспитание, воспитание гражданина, правовое государство.

Развитие правового образования в современной российской школе происходит под влиянием ранее сложившейся, еще со времен СССР системы правового образования. Хронологические этапы его развития представлены довольно популярно в работах А.Ю. Соловьева. Согласно его исследованиям, правовое образование в СССР проходило следующие этапы развития:

- 1937 – конец 50-х годов – изучение в рамках школьной программы Конституции СССР;
- 1958 – 1962 гг. – ученики старшей ступени школ получают образование по вопросам отраслевых наук, входящих в право;
- 1962 – 1975 гг. – включение права в качестве отдельной дисциплины в школьный курс обществознания;
- 1975 – 2000 гг. – введение в школьную программу отдельной правовой дисциплины «Основы Советского государства и права»;
- С 2001 в программе было сохранено изучение правовых вопросов в рамках обучения школьников предмету «Обществознание», а спецкурс «Право» был предложен в качестве факультатива и то по желанию и возможности организации его преподавания администрациями школ.

В нынешних условиях одним из главных направлений развития образования в современных школах Российской Федерации может считаться восстановление и совершенствование системы правового образования. В советской системе образования в средней школе предусматривался курс «Основы советского государства и права». В ходе изменения общественно-политического строя страны и коренных изменений законодательства преобразования коснулись правовой и социально-экономической сферы.

В результате проводимых государством реформ образования в учебные заведения были внедрены различные специальные курсы гуманитарной направленности, такие как социология, политология психология и педагогика. Количество занятий, отводимых под правовые дисциплины, заметно уменьшился. Рассмотрение на занятиях права тем, затрагивающих проблемы прав человека, Конституции, свободы слова и личности, перешли в ведение обществознания и прочих комплексных предметов. Введение в практику Министерства образования Российской Федерации базисного учебного плана в 2005 году исключило из учебной программы преподавание данного предмета в школах, где не предусматривалось изучение дисциплины «Правоведение», оставив учащихся без минимального набора правовых знаний. Подобная сложившаяся практика начала 90-х годов на современном этапе развития страны требуют скорейшего пересмотра в силу возникновения новых реалий и задач, стоящих перед страной и обществом, и одной из важнейших становится формирование правового государства.

С переходом страны к новым условиям развития происходит разработка новых учебных программ для средних учебных заведений, формирование в форме отдельной предметной единицы правового учебного курса. Все это может быть объяснено следующими обстоятельствами. В 90-е годы в связи с переменой политического курса страны, началом построения в России правового демократического государства произошли значительные перемены в правовой системе государства. В стране наметилось обновление законодательной и нормативной правовой базы, декларируется в качестве приоритетных права и свобода

ды человека верховенство закона, возрастание роли судебной власти в качестве обеспечения реализации прав и свобод человека.

В этой связи наблюдается рост заинтересованности в получении правовых знаний, престижности правовых институтов и осознание роли правовых механизмов в решении проблем личности, общества и государства. Все это характеризуется резкими изменениями в росте спроса на правовое образование, юридическую литературу, формирование правовой культуры.

Создание в Российской Федерации правового государства является неоспоримым явлением, осуществляемым на основании демократизации общества, развития экономических, общественно-политических, социальных и духовных преобразований. Справедливо определяя тенденции данных явлений, нельзя не отметить, что они выявили многочисленные проблемы, в частности при организации юридического образования школьников. Данный факт может быть подтвержден большим количеством нормативной документации и публикациями в широкой печати.

Целесообразная деятельность личности, напрямую находящаяся в ведении права, имеет перед собой задачи, решение которых лежит в сфере государства и регулируется поведением каждого члена общества.

Таким образом, формирование правового сознания должно осуществляться еще в детстве, вырабатывая правила поведения, впоследствии реализуемые как правовые нормы. Полученные в ходе школьного образования, использованные в качестве основы для формирования правосознания, они напрямую влияют на развитие общественных отношений и отношений людей. Воспитание еще в начальной школе уважения к законности и правопорядку впоследствии становится определяющим в формировании представления человека об общественно-правовом порядке. Таким образом, правовое образование и воспитание дает человеку следующие возможности:

- повышение уровня правовых знаний личности;
- создание представлений о значении права в рамках его социальной значимости и полезности обществу;
- понимание гражданином требований законов и норм права и формирование норм правового поведения. В этой системе важную роль играет создание целого комплекса принципов реализации правового образования и воспитания в рамках реализации воспитательного процесса:
- принцип демократизма и всеобщности юридического воспитания и обучения обозначает общедоступность и многообразие содержания, разнообразия и форм его осуществления в соответствии с нуждами, интересами и способностями учащихся;
- принцип гуманизации юридического воспитания и обучения предполагает формирование подобного уклада существования образовательных учреждений, в которых осуществляется совместная творческая работа, взаимообучение и идеологическое взаимодействие субъектов просветительского процесса, формируя способности с целью проявления и развития индивидуальности каждого ученика и др. [1].

Таким образом, образование, направленное на формирование гражданского общества и правового государства, включает в себя такие понятия, как права и

свободы человека, социальную ответственность перед обществом, толерантное отношение к различным проблемам геополитического и социального характера, различиям межкультурного общения. В соответствии с закладываемыми в воспитании ценностями следует говорить о том, что образование в гражданском обществе подвержено влиянию правового образования, уровня межкультурного общения, просвещения относительно прав и свобод человека, а также толерантности.

В современных условиях большинство стран Европы в свои образовательные системы внедрили школьные образовательные программы правового образования, включенного в основной своей массе либо как отдельная самостоятельная дисциплина, либо как занятия для свободного посещения. В разных странах оно фигурирует под различными наименованиями: «граждановедение», «правовые отношения», «общественно-политическое образование», «социализация личности». Но во всех странах основу составляют базовые знания о человеке и его месте в обществе, направленные на формирование личности для адаптации ее в общественной жизни, развитие человеческой нравственности и политико-правовых знаний [2].

Так, к примеру, в Австрии в 1978 г. был принят Закон «Гражданское образование в школах», в котором говорится: «Австрийские учебные заведения должны реализовывать комплекс целей, стоящих перед ними в контексте решения задач правового образования. Правовое образование становится основой формирования развития общества и государства в целом и его граждан как личностей в частности. Своей целью правовое образование в Австрии имеет формирование у граждан правового сознания в общеευропейских масштабах и понимание глобальных мировых проблем».

В соответствии с существующим законодательством в австрийской системе образования значительное внимание сейчас уделяется получению учащимися правовых знаний в области основ государственности, прав человека, но все же последнее время все больший акцент делается на вопросы гражданского образования и граждановедения.

В Англии и Ирландии имели место быть программы добровольного обучения правовым дисциплинам. Это были программы, ориентированные на различные уровни подготовки – начальный и основной. Но уже с начала 2000-х годов правовое образование переходит в Англию из разряда добровольного в разряд обязательного.

В последнее время, после принятия Плана действий на Десятилетие образования в области прав человека (2005 – 2004 годы) в большинстве государств Европы нарастает интерес к получению знаний школьниками по вопросам прав и свобод человека. Основу педагогических программ подобного правового образования составляют попытки дать возможность учащемуся осознать свои права человека, сформировать способность их защищать и отстаивать в рамках сложившегося гражданского общества. Можно выделить несколько подходов к изучению прав человека:

- исторический, в основу которого положен исторический аспект;
- подход, основывающийся на анализе прав человека с позиций документов международного характера;
- реконструктивный, основу которого составляет толкование понимания прав человека в рамках социальных перспектив;
- ценностный, в соответствии с которым права и свободы человека изучаются как комплекс взаимообусловленных ценностных понятий, таких как личная свобода и достоинства, демократическое участие, равенство возможностей, экономическая стабильность, стабильное окружение) [3].

Правовое образование в области миротворчества – это новое, возникшее в последнее десятилетие направление в образовании. За последние полвека миротворческое образование прошло целый этап развития: от первых разработок до нынешнего состояния науки в этой сфере. Эти программы, подобно программе «От ядерной угрозы – к разоружению», имели перед собой задачи по преодолению бедности и растущей на тот момент ядерной угрозы. Их идея сводилась к уменьшению уровня агрессии в мире. В конце XX века в процессе спада мировой напряженности начали формироваться новая программа миротворческого обра-

зования школьников «От насилия – к позитивному миру», согласно которой происходит перестроение глобальных мировых проблем от концепции мирового насилия к созданию позитивного мироощущения на базе главенствования социальной стабильности, формирования уважения к правам и свободам человека, всемирному равенству и справедливости. Подобного рода программы нашли свою реализацию в мировой практике. Так, в Германии на основе этих программ организовано антивоенное воспитание и обучение в духе толерантности и взаимодействия различных культур и социального развития. Оно направлено на развитие у детей знаний и умений, достаточных для решения конфликтных ситуаций и их преодоления в общественном и глобальном, общемировом масштабе. Для Норвегии характерно наличие учебных программ правового образования, способствующих формированию толерантного позитивного отношения ко всем индивидам общества и установлению хороших отношений между народами.

Таким образом, все государства в Европе располагают своими образовательными системами по правовым дисциплинам, в изучении которых происходит четкое определение национальных интересов государства с учетом прав человека. В этой связи заслуживает внимания опыт правового образования во Франции. В ее национальной системе образования можно отследить тенденцию, направленную на воспитание у обучающихся правильного отношения к правам человека в духе политики правительства страны.

Начиная с середины 80-х годов, Министерство образования и секретарь Комитета по правам человека акцентировали внимание педагогов на всестороннем рассмотрении программ правового образования с учетом следующих особенностей:

- назначение ответственных лиц по внедрению правовых программ в систему образования;
- реализация творческих программ и проектов в национальных конкурсах;
- полномасштабное применение прав человека в экзаменационной системе образовательных учреждений.

Рассмотрение исторической составляющей развития прав человека в Австрии включено в обязательное обучение в курс исторической науки для школ всех уровней. Этот обязательный спецкурс представляет собой проект комплексного изучения взаимосвязанных предметов, в своей основе имеющих целью изучение прав человека на базе познавательных подходов.

Программы правового образования в Испании акцентируют внимание преподавателей на стимулировании направления в обучении школьников. Основной же упор делается в них на изучении интересов учащихся и их личного опыта правового воспитания с ориентацией на возможность взаимодействия в тех или иных условиях.

Общественное и правовое образование в Бельгии в своей основе принимает за основу обучение правам человека и индивида в глобальных масштабах, избеганию конфликтных ситуаций и эффективным методам их разрешения. В начале 80-х годов Бельгийское национальное Министерство по образованию и культуре разработало специальный документ, предусматривающий доведение информации относительно прав и свобод человека до учащихся посредством их бесед с преподавателями. В середине 80-х годов неправительственными организациями активно начались проводиться специальные дни: «День мировых наук», «День международного взаимопонимания» и другие.

Таким образом, в современных условиях во всех странах Европы развитие системы образования в направлении прав и свобод человека базируется на формировании у обучающихся основ социального поведения в гражданском обществе. Подобное образование имеет своей целью решение следующих задач:

1. социально-педагогических, имеющих в своей основе формирование у граждан понятий участия личности в жизни общества, разделения его интересов;
2. педагогических, направленных на создание у людей необходимого уровня знаний, достаточных для восприятия всего многообразия взглядов и убеждений человека в отношении политики, общества, межнациональных отношений, понимания прав и юридических норм;
3. политико-юридических, направленных на накопление знаний, навыков у человека и побуждение его к всестороннему участию в жизни общества.

Библиографический список

1. Гаджиева П.Д. О правовом образовании учащихся в условиях реализации ФГОС нового поколения. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 6 (67): 9.
2. Лаптева Г.С. Проблемное обучение в системе подготовки в университете. *Актуальные проблемы подготовки учителя в университете*. Ростов-на-Дону, 2012: 11 – 27.
3. Болотов В.А. *Проблемы правового образования в контексте модернизации общего образования*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Москва: Новый учебник. 2012.

References

1. Gadzhieva P.D. O pravovom obrazovanii uchashchihhsya v usloviyah realizacii FGOS novogo pokoleniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 6 (67): 9.
2. Lapteva G.S. Problemnoe obuchenie v sisteme podgotovki v universitete. *Aktual'nye problemy podgotovki uchitel'ya v universitete*. Rostov-na-Donu, 2012: 11 – 27.
3. Bolotov V.A. *Problemy pravovogo obrazovaniya v kontekste modernizacii obshego obrazovaniya*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Novyj uchebnik. 2012.

Статья поступила в редакцию 26. 09 2019

Islamov R.R., senior researcher, Innovative network cluster pedagogical laboratory "Pedagogical management in the development of educational complexes and individual educational organizations"; Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Public Administration, BSU (Ufa, Russia), E-mail: ruslan-islamov@yandex.ru

Gurov V.N., Scientific Director, Innovative network cluster pedagogical laboratory "Pedagogical management in the development of educational complexes and individual educational organizations"; Head of Department of Theory and Practice of Education Management IRO RB, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, laureate of the RF Government prize in the field of education (Ufa, Russia), E-mail: gurovvaleriy@mail.ru

Gurov D.V., senior researcher, Innovative network cluster pedagogical laboratory "Pedagogical management in the development of educational complexes and individual educational organizations"; Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Operational and Investigative activities and special equipment, Krasnodar University of the Ministry of internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: gurovvaleriy@mail.ru

SOCIO-PEDAGOGICAL INTERACTION OF FAMILY AND SCHOOL IN THE FORMATION OF MODERN PERSONALITY (THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT). The article deals with a problem of interaction between the family and secondary school in the context of improving the quality of the formation of the foundations of the child's personality. Presents a model of socio-pedagogical interaction of school and family, briefly reviewed the genesis of the problems the urgency of building the competence of "Patriotic education" at the head of the educational organization, the members of the teaching staff, students, and parents. The integration of educational institutions and social services with the family is based on a thorough socio-pedagogical, psychological and pedagogical diagnosis, on a differentiated approach to different categories of families. The main social services with which the school can actively interact are medical, psychological and pedagogical, cultural leisure and pedagogical animation, legal and economic protection, professional orientation and psychological health, development and support of initiatives of children and adults.

Key words: family, secondary school, interaction, patriotic education.

Р.Р. Исламов, канд. пед. наук, доц., ст. науч. сотр. инновационной сетевой кластерной педагогической лаборатории «Педагогический менеджмент в развитии образовательных комплексов и отдельных образовательных организаций», ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Уфа, E-mail: ruslan-islamov@yandex.ru

В.Н. Гуров, д-р пед. наук, проф., науч. рук. инновационной сетевой кластерной педагогической лабораторией «Педагогический менеджмент в развитии образовательных комплексов и отдельных образовательных организаций», зав. каф. теории и практики управления образованием ИРО РБ, г. Уфа, E-mail: gurovvaleriy@mail.ru

Д.В. Гуров, канд. пед. наук, доц., ст. науч. сотр. инновационной сетевой кластерной педагогической лаборатории «Педагогический менеджмент в развитии образовательных комплексов и отдельных образовательных организаций», нач. каф. оперативно-розыскной деятельности и специальной техники, Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации (Ставропольский филиал), г. Ставрополь, E-mail: gurovvaleriy@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ФОРМИРОВАНИИ СОВРЕМЕННОЙ ЛИЧНОСТИ (ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В статье рассматривается проблема взаимодействия семьи и общеобразовательной школы в контексте повышения качества формирования основ личности ребенка. Представлена модель социально-педагогического взаимодействия семьи и школы, кратко рассмотрен генезис обозначенной проблемы, обоснована актуальность формирования компетенции «патриотическое воспитание» у руководителя образовательной организации, членов педагогического коллектива, школьников, родителей. Интеграция образовательного учреждения и социальных служб с семьей основывается на проведении тщательной социально-педагогической, психолого-педагогической диагностики, дифференцированном подходе к различным категориям семей. Основными социальными службами, с которыми может активно взаимодействовать школа, является медико-психолого-педагогическая, культурного досуга и педагогической анимации, правовой и экономической защиты, профессиональной ориентации и психологического здоровья, развития и поддержки инициатив детей и взрослых.

Ключевые слова: семья, общеобразовательная школа, взаимодействие, патриотическое воспитание.

Взаимодействие семьи и школы как *основных активных субъектов социума*, в котором формируется личность, является велением времени.

Социально-педагогическим пространством укрепления такой связи, необходимой в интересах и детей и, что не менее важно, взрослых, как раз и выступает открытый (внешкольный и внесемейный) социум как своеобразный третий мир ребенка и его родителей.

Общие закономерности социально-педагогического взаимодействия, его детерминации в процессе становления личности, формировании человека раскрыты в исследованиях философов и социологов: А.И. Антонова, В.Г. Афанасьева, И.В. Бестужева-Лады, И.С. Кона, В.Т. Лисовского, Г.Г. Силласте, В.Я. Титаренко, А.Г. Харчева и др.

Существенный вклад в решение проблемы социальной работы с семьей и детьми внесли А.И. Акулова, Б.П. Битинас, В.Г. Бочарова, Б.З. Вульф, С.И. Григорьев, В.Н. Гуров, М.П. Гурьянова, В.И. Загвязинский, М.В. Захарова, Т.В. Лодкина, А.В. Мудрик, М.М. Плоткин, В.Д. Семенов, В.А. Сластенин, Г.Н. Филонов, В.А. Фокин, Т.Ф. Яркина и др. Следует назвать и зарубежных специалистов, прежде всего, таких как Д. Бранз, Г. Бернлер, Б. Герни, Р. Рамзей, Д. Сноу, Л. Юссон и др.

Многие вопросы семейного воспитания, в частности взаимосвязи семьи и школы, вслед за Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, С.Т. Шацким, В.А. Сухомлинским рассматривали Ю.П. Азаров, И.В. Гребенников, В.М. Коротов, Б.Т. Лихачев, Г.А. Медынский, Н.И. Монахов, А.М. Низова, А.О. Пинт, А.Г. Хрипкина. Психологические аспекты взаимодействия образовательных организаций с семьей исследовали Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, С.А. Беличева, В.А. Крутецкий, А.В. Петровский и др. Проблемы неблагополучных семей плодотворно изучали Л.С. Алексеева, М.А. Алемаскин, В.Н. Гуров, З.В. Дунаева, Э.Г. Костяшкин, А.И. Кочетов, И.В. Кузовская, И.А. Литвинов, И.А. Невский, Ю.И. Юричка.

Согласно исследованиям этих и других ученых, взаимодействие семьи и школы с окружающей средой, т.е. сферой жизнедеятельности родителей и учащихся повышает их воспитательный потенциал, который становится мощным средством социализации, социальной поддержки и защиты личности.

Существующие проблемы функционирования семьи на современном этапе обуславливают необходимость оказания ей помощи со стороны общества. Анализ педагогической литературы, собственные исследования показывают, что это возможно посредством организуемой с семьей социальной (или социально-педагогической) работы.

Основанием для данного утверждения служит понимание социально-педагогической работы как деятельности по изменению.

На самом деле, если семья не выполняет свою ведущую функцию – первичной базисной социализации личности ребенка в силу различного рода причин или социальных дефицитов (структурных, деформации взаимоотношений в подсистемах ее, негативного влияния референтной группы, нарушения ролевых функций и т.д.), то необходимо влияние на нее извне с определенной целью: внести требуемые коррективы в ее функционирование, т.е. нужные изменения.

Однако изменения и есть ведущая социальная характеристика социально-педагогической работы.

Современное образование требует формирование личности, способной эффективно работать в современном обществе, которое должно быть конкурентоспособным. Его отличительным признаком должна стать быстрая адаптация к изменяющимся условиям и способность находить общий язык во всех ситуациях жизнедеятельности. Он должен быть инновационно настроенным и быстро адаптироваться к изменениям в области технологий и других сферах.

И здесь патриотическое воспитание является одним из важнейших направлений в деятельности образовательной организации, т.к. одной из основных ее

целей является формирование конкурентоспособного выпускника. По нашему мнению, конкурентоспособность включает в себя не только формирование интеллекта, коммуникабельности и здоровья, но и воспитание у обучающихся любви к Отечеству.

Интеграция школы и семьи в совершенствовании социума – один из важных факторов многообразного и интенсивного раскрытия их образовательно-воспитательного потенциала. С одной стороны он, естественно, своеобразен: для семьи – это возможность получить новые знания о среде, людях, достичь сопряжения семейного социума и социума школы – возможность показать и реализовать во внеурочное время и на уроке «связь с жизнью», целенаправленно предоставить ребятам и их семьям пространство взаимодействия.

С другой, оба потенциала, в сущности, сориентированы на решение единой для них задачи: социализацию личности, обогащение социального опыта школьников, их семей, учителей. При этом, влияя на социум и семью, школа не ограничивает свободу их самореализации, но создает для нее благоприятные условия. Принципиально важна их интеграция, взаимовлияние, чтобы семья не оказалась лишь пассивным объектом благодетельных инициатив. Семья, пользуясь вниманием со стороны школы, общества развивает и в них дух истинного гуманизма – веру в человеческие возможности, положительный потенциал, который можно и нужно развивать, помогая им, у самих членов семьи.

Эффективность взаимодействия семьи и социума в решающей мере зависит от школы, ее сотрудничества с другими социальными службами, ориентированными на поддержку семьи. Являясь одной из отраслей педагогической науки, социальная педагогика своеобразна тем, что имеет дело с людьми разных возрастов. А не только и даже не столько с детьми.

Полученные теоретические и эмпирические результаты позволили разработать модель взаимодействия школы с семьей, включающую ряд компонентов: организационно-содержательный, технологический, кадровый.

Организационно-содержательный компонент – участие школы в качестве педагогического консультанта при комплектовании социальных, социально-педагогических служб для работы с семьей. Их целевая установка ориентирована на обогащение положительного социального опыта, как взрослых, так и детей для создания единой воспитывающей среды в школьном семейном, семейно-соседском и общинном социуме; особо ставятся задачи ресоциализации детей из неблагополучных семей, социальной реабилитации последних.

При этом интеграция образовательного учреждения и социальных служб с семьей основывается на проведении тщательной социально-педагогической, психолого-педагогической диагностики, дифференцированном подходе к различным категориям семей. Основными социальными службами, которые создавала школа или в работу которых включалась, становятся медико-психолого-педагогическая, культурного досуга и педагогической анимации, правовой и экономической защиты, профессиональной ориентации и психологического здоровья, развития и поддержки инициатив детей и взрослых.

Технологический компонент модели включает последовательность и плановость воздействия социального педагога в семейном социуме, их координацию с социально-педагогическими службами поддержки семьи. Социальные действия специалиста по работе с семьей предполагают:

- наличие у него объективной информации об ожиданиях клиента, о поддержке и формах оказания помощи семье;
- тщательную диагностику состояния и тенденций развития семьи как системы, положение каждого ее члена как личности;
- дифференциацию работы с семьей по типам сформированности семейных структур и разработку соответствующей программы социальных влияний коррекционно-воспитательной направленности;
- вхождение в контакт с самой семьей и ее членами с целью реализации программ социальных действий;
- отслеживание результатов социально-педагогической работы по разработанным критериям и внесение необходимых изменений в программы и проекты планирования последующих этапов работы.

Третий компонент предлагаемой модели – кадровый. Он включает подготовку кадров социальных педагогов для работы с семьей. Подготовка будет осуществляться на трех уровнях: допрофессиональном и начальном профессиональном (учащиеся 10 – 11-х классов), общепрофессиональном (на базе общего среднего, среднего специального и высшего образования), постпрофессиональном (повышение квалификации специалистов на различных курсах).

В настоящее время разрабатываемая нами модель социального взаимодействия школы и семьи активно апробируется в образовательных организациях. Пока апробация проходит в Башкирии, но востребованность этих услуг со стороны семьи очень велика. Тем самым считаем, что полученный опыт будет впоследствии широко внедрен в другие регионы.

Библиографический список

1. Гуров В.Н. *Социальная работа образовательных учреждений с семьей*. Москва: Педагогическое общество России, 2006.
2. Гуров В.Н., Иванцова Н.А., Мазитов Р.Г. *Характеристика основных компонентов инновационной школы. Современная инновационная школа в мегагороде: проектирование и реализация модели*: учебное пособие. Москва: Педагогическое общество России, 2016: 66 – 108.
3. Гуров В.Н. и др. *Формирование толерантной личности в поликультурной образовательной среде*: учебное пособие. Москва, 2004.
4. Гуров В.Н. и др. *Ребенок в поликультурной среде: практика работы с образовательными учреждениями*. Москва: Педагогическое общество России, 2005.
5. Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Гурова Е.В., Чурсина П.В. Об алгоритме работы образовательной организации с семьей. *Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом вузе*: материалы ежегодной Международной научно-практической конференции, 2018: 126 – 130.
6. Гуров Д.В., Гурова Е.В. Реализация воспитательного потенциала семьи в современном обществе. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 2 (63): 241 – 243.
7. Гуров В.Н., Исламов Р.Р. Патриотическое воспитание обучающейся молодежи в муниципалитете и отдельных образовательных организациях (инновационный проект). *Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом вузе*: материалы ежегодной Международной научно-практической конференции. Уфа: РИЦ БашГУ, 2017: 62 – 66.

References

1. Gurov V.N. *Social'naya rabota obrazovatel'nykh uchrezhdenij s sem'ej*. Moskva: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2006.
2. Gurov V.N., Ivancova N.A., Mazitov R.G. *Harakteristika osnovnykh komponentov innovacionnoj shkoly. Sovremennaya innovacionnaya shkola v megagorode: proektirovanie i realizacija modeli*: uchebnoe posobie. Moskva: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2016: 66 – 108.
3. Gurov V.N. i dr. *Formirovanie tolerantnoj lichnosti v poli'etnicheskoy obrazovatel'noj srede*: uchebnoe posobie. Moskva, 2004.
4. Gurov V.N. i dr. *Rebenok v polikul'turnoj srede: praktika raboty s obrazovatel'nyimi uchrezhdeniyami*. Moskva: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2005.
5. Gurov V.N., Islamov R.R., Gurova E.V., Chursina P.V. Ob algoritme raboty obrazovatel'noj organizacii s sem'ej. *Pedagogicheskaya nauka i pedagogicheskoe obrazovanie v klassicheskom vuze*: materialy ezhegodnoj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, 2018: 126 – 130.
6. Gurov D.V., Gurova E.V. Realizatsiya vospitatel'nogo potentsiala sem'i v sovremennom obshchestve. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 2 (63): 241 – 243.
7. Gurov V.N., Islamov R.R. Patrioticheskoe vospitanie obuchayushejsya molodezhi v municipalitete i ot del'nykh obrazovatel'nykh organizacijah (innovacionnyj projekt). *Pedagogicheskaya nauka i pedagogicheskoe obrazovanie v klassicheskom vuze*: materialy ezhegodnoj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ufa: RIC BashGU, 2017: 62 – 66.

Статья поступила в редакцию 25.09 2019

УДК 371.5

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00050

Magomedov R.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),

E-mail: rustammag79@yandex.ru

Halimbekova A.M., Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia),

E-mail: karim2121@mail.ru

Magomedov M.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: m.m.g.1986@mail.ru

INNOVATIVE APPROACHES TO TRAINING STUDENTS IN EXTREME CONDITIONS. The article presents a comprehensive study of innovative approaches in preparing students for action in extreme situations, the ways to improve the level of safety culture of the younger generation. The article presents the educational information presented to the student with the help of multimedia, which allows to condense the flow of educational information and interactive video computer game programs that create problem situations from which the student must find a way out. The research task is defined as assessing the use of new modern information technologies in training and teaching students to act in extreme situations, through the introduction of computer technology in all spheres of life, including production, school, universities and home. The presented material allows us to conclude that the level of development carried out by us allows us to come close enough to simulate pseudo-real extreme situations and, as a consequence, will allow us to study ways of behavior to overcome their consequences.

Key words: safety, extreme situations, emergencies, training of schoolchildren, innovative approaches, safe behavior in extreme situations.

Р.В. Магомедов, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: rustammag79@yandex.ru
А.М. Халимбекова, канд. биол. наук, доц., Дагестанский государственный университет народного хозяйства, г. Махачкала,
 E-mail: karim2121@mail.ru
М.Г. Магомедов, канд. пед. наук, ст. преп., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: m.m.g.1986@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Статья посвящена комплексному исследованию инновационных подходов в подготовке школьников к действиям в экстремальных ситуациях, предлагаемые пути повышения уровня культуры безопасности жизнедеятельности подрастающего поколения. В статье представлена учебная информация, предъявляемая обучаемому при помощи средств мультимедиа, позволяющих уплотнить поток учебной информации, и интерактивные видеокомпьютерные игровые программы, создающие проблемные ситуации, из которых обучаемый должен найти выход. В качестве исследовательской задачи была определена попытка оценить использование современных информационных технологий в подготовке специалистов и обучении школьников нужным действиям в условиях экстремальных ситуаций за счет внедрения компьютерной техники во все сферы жизни, включая производство, школу, вузы, дом. На основании представленного материала можно сделать вывод, что уровень разработок, выполненных нами, позволяет достаточно близко подойти к имитации псевдореальных экстремальных ситуаций и, как следствие, изучить способы поведения для преодоления их последствий.

Ключевые слова: безопасность, экстремальные ситуации, чрезвычайные ситуации, подготовка школьников, инновационные подходы, безопасное поведение в экстремальных ситуациях.

В настоящее время в условиях изменившейся социально-экономической ситуации в нашей стране, увеличения числа опасностей различного характера сохранение здоровья личности и обеспечение безопасности жизнедеятельности становятся значимыми факторами выживания и развития человеческого сообщества. При этом обеспечение безопасных и здоровых условий жизни является сегодня одним из важных критериев деятельности образовательного учреждения. Это обусловлено многочисленными фактами опасных происшествий в образовательном учреждении и вблизи него, в том числе социального происхождения: проявление национализма, религиозный экстремизм, террористические проявления, расовая нетерпимость, личные конфликты, криминальные опасности, аддиктивное поведение и т.д., которые препятствуют жизнедеятельности личности. Причинами экстремальных ситуаций в большинстве случаев являются ошибочные и несанкционированные действия людей, обусловленные их неподготовленностью и низкими психологическими качествами.

Особенно в неблагоприятном положении в условиях экстремальных ситуаций оказываются дети, которые не владеют знаниями о надвигающейся опасности и навыками сохранения здоровья. Поэтому учитель среднего общеобразовательного учреждения обязан обладать навыками и знаниями действий в экстремальных ситуациях, что требует разработки новых программ обучения и применение современных подходов к методологическому и техническому обеспечению учебного процесса, переоборудования, укрепления и развития учебно-материальной базы, осуществления целого комплекса других мероприятий [1, с. 23].

С принятием Федерального закона «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера» началось формирование новой государственной системы подготовки населения Российской Федерации к действиям в условиях угрозы и возникновения ЧС. Закон определил, что эта подготовка осуществляется в организациях, в том числе в образовательных учреждениях, а также по месту жительства [2].

Таким образом, система образования совместно с Министерством чрезвычайных ситуаций призвана создать необходимые организационно-педагогические условия, направленные на формирование культуры безопасного поведения школьников, где наряду с сохранением и укреплением здоровья важно привить чувство осторожности, предвидения различных угроз, умение избегать опасности, адекватно действовать в экстремальной ситуации и т.д. При этом обеспечение безопасности личности, готовность к рациональному поведению в различных опасных ситуациях требует осознания необходимости соблюдения мер предосторожности, знания альтернативных вариантов поведения, выработки стрессоустойчивости в чрезвычайных ситуациях, которые, в свою очередь, должны стать приоритетными при реализации образовательно-оздоровительных программ, ориентированных на формирование позитивного отношения к здоровью, безопасному поведению при несчастных случаях и стихийных бедствиях различного характера.

Исходя из этого, целью нашего исследования является обоснование применения инновационных подходов в области обучения безопасности жизнедеятельности школьников в экстремальных ситуациях, где решались следующие задачи:

- улучшение подготовки населения к действиям в условиях ЧС за счет использования новых современных информационных технологий;
- изучение структуры учебной деятельности при компьютеризации обучения;
- реализация учебных компьютерных программ за счет широкого и постоянно расширяющегося внедрения компьютерной техники во все сферы жизни, включая производство, школу, вузы, дом и т.д.

Одной из важных задач обучения является формирование моральной и психологической готовности к грамотным и решительным действиям в экстремальных ситуациях, умений прогнозировать возможные чрезвычайные ситуации, характерные для мест проживания обучаемых, оценивать возможные масштабы

и последствия, а также воспитание ответственности за свою личную подготовку и подготовку близких к защите от экстремальных ситуаций.

Решение проблемы защиты школьников от экстремальных ситуаций природного и техногенного характера, уменьшение их социально-экономических и экологических последствий невозможно без качественной подготовки подрастающего поколения к действиям в условиях угрозы и возникновения экстремальных ситуаций.

Подготовка студентов учреждений высшего профессионального образования в области защиты от чрезвычайных ситуаций проводится по программе дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» для всех специальностей высшего профессионального образования. При этом особое внимание уделяется повышению качества подготовки студентов к действиям в обстановке, сложившейся в результате аварий, катастроф и стихийных бедствий, выработку навыков в разработке и осуществлении мероприятий по защите школьников от ЭС техногенного и природного характера [3, с. 25].

Анализ причин возникновения экстремальных ситуаций приводит к выводу, что более чем в 80% случаев это связано с деятельностью человека и происходит из-за низкого уровня профессиональной подготовки, безответственности и неумения правильно определить свое поведение в экстремальных ситуациях.

Предмет «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ) и призван научить школьников умению правильного поведения в таких условиях. Осознанное поведение каждого учащегося при чрезвычайной ситуации должно опираться на решения автоматизированной системы оповещения (АСО), которая должна рассчитать все выходные параметры аварии и выдать обоснованное решение по защите школьников.

В реализации этой задачи на первое место выходит фактор времени – оперативность принятия оптимального решения по спасению населения. Без применения современной вычислительной техники – персональных компьютеров (ПК) – решение такой задачи крайне затруднительно.

Все существующие программы по ОБЖ имеют один недостаток – малое количество практических занятий для приобретения навыков по защите от техногенных аварий. Вариант авторской учебной программы основан на введении дополнительной программы в «ткань» основной с изъятием определённого количества часов из неё на решение вопроса подготовки операторов на ПК для ГОЧС.

Предлагаемый вариант программы для общеобразовательных школ ставит следующие задачи [4]:

Таблица 1

Основные задачи школьного курса ОБЖ

№	Содержание задач
1.	Научить учащихся составлять планы опасных объектов (ОО) (пожара и взрывоопасных, химических, радиоактивных и т.д.) и объектов повышенной защищённости (ОПЗ) (школы, больницы и т.д.).
2.	Уметь пользоваться средствами защиты и оказывать первую помощь при отравлении АХОВ.
3.	С помощью методики уметь рассчитывать на ПК выходные параметры аварии и моделировать различные ситуации.
4.	По проведённым расчётам и экспертным заключениям АСО уметь принимать обоснованные решения по защите населения.
5.	Моделируя различные ситуации на ПК, уметь составлять прогноз возможных вариантов техногенных аварий.
6.	На базе прогноза уметь разрабатывать «План защиты населения при ЧС техногенного характера» для ОПЗ.

Одним из слагаемых эффективной защиты населения от аварий, катастроф и стихийных бедствий является подготовка и обучение различных категорий населения и специалистов к действиям в условиях экстремальных ситуаций природного и техногенного характера [4, с. 36].

Опыт предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций показывает, что людские и материальные потери могут быть значительно меньше, если действия специалистов-спасателей и руководителей работ будут высокопрофессиональными, а подрастающее поколение будет обладать навыками поведения в экстремальных ситуациях.

Повышение уровня профессионализма специалистов и обучение школьников – это первоочередной резерв в деле уменьшения возможного ущерба и потерь от экстремальных ситуаций.

Как создать для специалиста-спасателя, работника производства, руководителя, учащегося, простого обывателя жизненную среду, наполненную катастрофами и угрозами катастроф, чтобы добиться от него освоения знаний и навыков, необходимых в чрезвычайных ситуациях? Не окажется ли эта затея слишком ресурсоемкой, да и захотят ли люди систематически на какой-то срок отправляться на полигоны выживания? Вряд ли это реально.

Тем не менее, такую среду обитания создать можно. В ней без ущерба для бытового комфорта можно погрузить миллионы людей, она может меняться в зависимости от профессиональной специфики работников, региона проживания людей, она будет относительно недорогой, гибкой, адаптирующейся к способностям и навыкам обучаемых. Речь идет о создании специфической информационной среды.

Современные информационные технологии позволяют моделировать на экране компьютера изображение, создающее эффект присутствия обучаемого «внутри» моделируемого видеопространства. Обучаемый, взаимодействуя при помощи несложных манипуляций с такой искусственной средой, изменяет ее и, в соответствии с заданными правилами действий и изменениями, произошедшими на экране, строит следующий шаг своей деятельности. В качестве примера можно привести эмуляторы для подготовки летчиков, медиков и т.д.

Многие, особенно представители молодого поколения на себе испытали гипнотическую силу компьютерных игр, причудливый сюжет которых, масса условий совершенно не прелятствуют человеку часами жить в этом искусственном мире.

Стоит только изменить сюжет, и перед «игроком» окажется разрушенный район его проживания, где источником опасности будет соседний институт микробиологии, нефтехранилище или ядерный реактор.

Чтобы выжить, победить в такой игре, нужно хорошо знать ее правила. А «правилами» ее станут эксплуатационные инструкции и инструкции по технике безопасности, формулы и программы для расчёта зон поражения и потерь людей, правила пользования спасательными инструментами, знание мероприятий плана по ликвидации экстремальных ситуаций.

Изменяясь в ответ на действия сидящего за компьютером, искусственная среда постепенно вырабатывает у обучаемого прочные и полные навыки правильных действий в тех или иных критических ситуациях при помощи видеоконピューтерных средств.

Библиографический список

1. Абдуллаев Х.А., Гасанов А.Н. *ЧС природного и техногенного характера. Особенности 1-ой медицинской помощи и противоэпидемических мероприятий*. Махачкала, 2003.
2. *Федеральный Закон РФ «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера»* от 21 декабря 1994 г. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5295/
3. Абрамов В.В. *Безопасность жизнедеятельности: учебное пособие*. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУП, 2006.
4. *Безопасность жизнедеятельности: учебник для вузов*. Санкт-Петербург: Питер, 2015.
5. *Гражданская оборона*. Под редакцией В.И. Завьялова. Москва: Медицина, 1989.
6. Денисов В.В., Денисова И.А., Гутенев В.В., Монтвила О.И. *Безопасность жизнедеятельности*. Москва, 2013.

References

1. Abdullaev H.A., Gasanov A.N. *ChS prirodnogo i tehnogennogo haraktera. Osobennosti 1-oy medicinskoj pomoschi i protivopidemicheskikh meropriyatij*. Mahachkala, 2003.
2. *Federal'nyj Zakon RF «O zaschite naseleniya i territorij ot chrezvychajnyh situacij prirodnogo i tehnogennogo haraktera»* ot 21 dekabrya 1994 g. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5295/
3. Abramov V.V. *Bezopasnost' zhiznedejatel'nosti: uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg: Izd-vo SPbGUP, 2006.
4. *Bezopasnost' zhiznedejatel'nosti: uchebnik dlya vuzov*. Sankt-Peterburg: Piter, 2015.
5. *Grazhdanskaya oborona*. Pod redakciej V.I. Zav'jalova. Moskva: Medicina, 1989.
6. Denisov V.V., Denisova I.A., Gutenev V.V., Montvila O.I. *Bezopasnost' zhiznedejatel'nosti*. Moskva, 2013.

Статья поступила в редакцию 19.09.19

УДК 371

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00051

Elsieva M.S., teaching assistant, Department of Methodology of Primary Education, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia),
E-mail: uma-sh@mail.ru

ETHNOPEDAGOGICAL POTENTIAL OF PROJECT ACTIVITY IN FORMATION OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL LEARNING ACTIONS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN. The article reveals the role of ethnopedagogic potential of project activity in formation of communicative universal learning actions in primary school students. The program of project activities for the formation of communicative universal learning actions covers all aspects of the communicative development

of the personality of younger students on the basis of the specification of current trends "Unified concept of spiritual and moral education of the younger generation of the Chechen Republic", the study of folk epic and legends about the heroes of "Nokhchalla", the use of methodological principles of Vainakh ethics. The project activity organized on such grounds forms a high level of communicative universal educational actions of primary school students.

Key words: communicative universal learning actions, junior schoolboy, project activity, ethnopedagogic potential.

М.С. Эльсиева, ассистент, Чеченский государственный педагогический университет, E-mail: uma-sh@mail.ru

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье раскрывается роль этнопедагогического потенциала проектной деятельности в формировании коммуникативных УУД младших школьников. Программа проектной деятельности по формированию коммуникативных УУД охватывает все стороны коммуникативного развития личности младших школьников на основе конкретизации актуальных направлений «Единой концепции духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения Чеченской Республики», изучения народного эпоса и легенд о героях «Нохчалла», использования методологических принципов этики Вайнахов. Организованная на таких основаниях проектная деятельность формирует высокий уровень коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, младший школьник, проектная деятельность, этнопедагогический потенциал.

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в свете реализации требований ФГОС НОО становится одной из актуальных задач современной начальной школы, так как степень их сформированности влияет на результативность обучения детей и развитие межкультурного общения в поликультурных регионах нашего государства.

На современном этапе проектная деятельность считается одной из эффективных инновационных технологий в формировании КУУД младших школьников для адаптации ребенка в социуме в период их поиска своих личностных интересов в окружающем социуме. Средства проектной технологии позволяют ребенку выбрать область интересов, развить свои коммуникативные способности, научиться учиться – познавать мир в сотрудничестве с другими учащимися и учителями.

Коммуникативные универсальные учебные действия влияют на успешность формирования социально-коммуникативных умений ребенка, которые обеспечивают ему эмоционально-психологическую комфортность и продуктивность во взаимодействии и сотрудничестве со сверстниками и взрослыми [1], [2].

Коммуникативные УУД учащихся могут рассматриваться в образовательном процессе как ресурс эффективности и благополучия его будущей взрослой жизни, так как дети вступают в школьную жизнь с очень малым социальным опытом и низкими коммуникативными умениями [3].

В связи с этим перед начальной школой возникает необходимость целенаправленного и систематического формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в соответствии с требованиями ФГОС.

Следовательно, развитие коммуникативных универсальных учебных действий ученика – актуальная задача воспитательно-образовательного процесса школы, поэтому их формированию следует уделять пристальное внимание.

Итогом работы должен стать перевод ребенка на более высокий и качественно новый уровень социального функционирования, позволяющий расширить его взаимоотношения и создать условия для гармоничной и личностно актуальной социализации ученика в меняющемся мире.

Программа внеучебной деятельности по формированию коммуникативных УУД охватывает все стороны коммуникативного развития личности младших школьников. Нами были конкретизированы актуальные направления «Единой концепции духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения Чеченской Республики» для проектной деятельности младших школьников, такие как сохранение национальных традиций; духовно-нравственное, патриотическое и эстетическое воспитание, развитие толерантности.

Вовлекая детей в спортивно-оздоровительные, духовно-нравственные, социальные, общеинтеллектуальные, экологические, общекультурные проекты, мы прогнозировали высокий уровень коммуникативного взаимодействия детей в сфере материальной культуры (одежда, украшения; вид поселения, архитектура; национальная кухня; труд с учетом его специфики); духовной культуры (народные обычаи, обряды, праздники; народное искусство); нормативной культуры (общечеловеческие нравственные качества, правила общения между людьми).

Имеющийся опыт в отечественной и зарубежной школе по формированию коммуникативных умений школьников доказывает, что в младшем школьном возрасте целесообразно проектировать сюжетно-ролевые игры как наиболее точную и доступную модель совместной деятельности детей. Основа таких игр представлена процессом ролевого общения между учащимися в соответствии с распределенными среди них ролями и наличием коммуникативных игровых ситуаций, объединяющих игровой материал [3].

В сюжетно-ролевых играх происходит формирование информационно-коммуникативных умений (вступление в общение, ориентирование в партнере и си-

туации общения, соотнесение средств невербального и вербального общения); регуляционно-коммуникативных умений (согласования своих действий, мнений, установок с потребностями товарища по общению; доверия, помощи и поддержки того, с кем ведешь общение; применения индивидуальных умений в разрешении совместной задачи; оценки результатов совместного общения); аффективно-коммуникативных умений (рассказывать о своих чувствах, интересах, настроении партнерам по общению; быть чутким, отзывчивым, сопереживающим, заботливым по отношению к партнеру по общению; выполнять оценку эмоционального поведения друг друга) [2].

Развитие совместной деятельности в процессе ролевого общения учеников учитель осуществляет поэтапно, его задачи заключаются в следующем:

- раскрыть учащимся значение совместной деятельности;
- познакомить учеников со структурой и содержанием умений в процессе распределения ролей;
- включить учеников в совместное выполнение игрового задания;
- совершенствовать усвоенные учащимися коммуникативные умения в их творческой деятельности.

Замысел первого долгосрочного проекта «Живое слово» способствовал созданию условий адаптации первоклассников, а также формированию правильной самооценки у младших школьников.

Проект реализовывался на основе плотного сотрудничества младших школьников 1-го и 4-го классов. Учащиеся 4-х классов обучали первоклассников азбуке. На первом этапе четвероклассники помогали собрать в копилку азбуки интересные материалы по каждой букве. Поисково-исследовательская работа школьников проходила в библиотеке школы. Далее первоклассники изучали найденный материал вместе с учителем, изготавливали модели букв с родителями и представляли разработанные АЗБУКИ на выставку в музее школы.

В конце года совместными усилиями младших и старших учащихся начальной школы в библиотеке был организован праздник Букваря, в который включили весь собранный материал. Первоклассники читали стихи, пели песни, разыгрывали сценки, а четвероклассники показали представление «Тайная сила Буквы».

Согласно мониторингу проекта была выявлена существенная динамика касательно познавательной активности школьников 4-го класса, выраженная в желании успешно провести самостоятельный поиск, а ученики 1-го класса легко адаптировались и вписались в новый творческий коллектив. Благодаря проекту преподаватели оценили личностную сферу всех учащихся в целях проектирования последующих индивидуальных воспитательных работ.

Мы пришли к выводу, что организованная таким образом структура проектной студии стимулирует интерес младших школьников к участию в проектной деятельности. Также в совместной деятельности у младших школьников формировалось умение общаться и отношение соблюдать субординацию. Эти отношения постоянно менялись, готовя учащихся к активной творческой и общественно-полезной деятельности на определенных образцах толерантного поведения.

Такое же влияние оказывала на младших школьников структура самоуправления: общее собрание, конференция, координационный совет. Младшие школьники участвовали в проведении круглого стола при планировании замысла проекта, в мозговом штурме при внесении идей названия проекта и выбора цели и задач, учились делать пометки, использовать «запуск алгоритма», на «горячем стуле» тренировались высказывать свое мнение о продвижении работы над проектом, вкладе каждого, работе группы. Таким образом, во внеурочной деятельности каждый ребенок берет для себя индивидуальное исследовательское задание по теме проекта и выбирает способы его выполнения.

Эффективность проектной деятельности в младшем школьном возрасте во многом зависит от умений учителя заинтересовать ребенка. Целью приобщения детей к исследовательской деятельности должен быть сам процесс получения

УУД, а не результат. Главное – вовлечь учащихся в атмосферу деятельности, и тогда результат будет закономерен.

В информационно-ориентированном проекте «Моя родословная» акцент переносился на коллективное сотрудничество родителей и детей. Активная позиция родителей в коллективном проектировании оказывает весомое влияние на результативность деятельности, сближает семьи школьников, развивает коммуникативные навыки, развивает партнерские отношения с семьей. В ходе выполнения творческого проекта повышается интерес детей и родителей к истории семьи, семейным традициям, родословной, развивается сплоченность учащихся, формируется коллектив учащихся и родителей, дружеские взаимоотношения родителей на долгие времена.

Конечным продуктом данного творческого проекта учащихся 1 – 2 классов было создание генеалогического древа семьи. Дети собирали информацию о своих предках и с помощью родителей оформляли генеалогическое древо в виде творческих работ. Четыре семьи подготовили презентации своих семейных альбомов; оформили семейную фотовыставку.

Ученики 3 – 4 классов написали сочинение на тему «Имена, которыми я горжусь», где был собран материал о близких, которыми они гордятся, семейных традициях, реликвиях. Сочинения были прочитаны перед коллективом. Проект закончился праздником «Я, ты, он, она – вместе целая семья».

На контрольно-оценочном этапе данного проекта определился когнитивный компонент представлений учащихся о семье, нравственном отношении к семейным традициям, дети научились разбираться в родственных связях, сформировалось правильное представление о понятиях «род», «родители», «генеалогическое древо», «родословная», «семья». Данный проект способствует формированию речемыслительных навыков учащихся и пополнению словарного запаса в обсуждении истоков своего рода и родословной, национальных и семейных традиций и обычаев.

В анкетировании учащихся и родителей выявилось, что данный проект имел воспитательное значение не только для детей, но и для родителей: «Поняла, что нужно гордиться своими предками...», «У меня возникло чувство ответственности перед ними и своими детьми...».

По инициативе старшеклассников был организован долгосрочный проект «История сказочных героев». Для выполнения данного проекта потребовалась помощь родителей, библиотеки, музея, сельских аксакалов. Старшеклассники изучали народный эпос и легенды, сложные чеченским народом о настоящих героях разных времен с развитым началом «Нохчалла». Затем в беседах у «Очага» младшие школьники перенимали у них эти предания и легенды, делали у себя пометки главных достоинств настоящего мужчины и на презентации проекта приклеивали на макет национального богатыря, подготовленного для них взрослыми, отражающие умственные, волевые, физические, благородные душевные качества образа «Героя своего народа»: мозг – мудреца, язык – храбреца, руки – богатыря, сердце – льва; голова – ум, язык – друг, руки – труд, сердце – отзывчивость; голова – думает, язык – согревает, руки – отдают, сердце – сострадает и т.д.

Группа экспертов провела интервью у каждой группы, в которых были выявлены причины выбора тех или иных качеств. В воображении детей были яркие

образы национальных героев, которые в детском сознании являлись настоящими спасателями и защитниками своей семьи, родственников, соседей, сельчан, народа, Родины, и они хотели быть похожими на них, когда вырастут.

Содержание проектной деятельности отражает принципы вайнахского общения и способствует формированию этических и моральных основ в общении младших школьников: уважение к человеку, честность, справедливость, благородство, терпение, ответственность за свои слова, эмпатию. В проекте «Я – сын своего народа» младшие школьники совместно со старшеклассниками организовали две группы, каждая из которых развивала тему проекта по своей траектории. Первая группа познавала принципы морально-этического кодекса чеченского народа из рассказов родителей, сельских старожилых, кинофильмов, национального фольклора, в которых воспевали «вайнахов» и на презентации представила свод основных черт характера, которые должны быть воспитаны в человеке, чтобы стать настоящим «вайнахом». Вторая группа организовала и продемонстрировала театр «Мои корни уходят в века», где дети играли в благородных рыцарей своего народа, которые через тернии и препятствия становились национальными героями.

Понятие «кьонах» имеет воспитательное значение для развития нравственных начал в социальной позиции и коммуникативном поведении нового поколения для формирования менталитета своей республики. Оно должно быть в сердце у каждого ребенка и молодого человека. Каждый чеченец, пока он жив, должен стремиться к славной высоте по имени «кьонах». Заносчивость, эгоцентризм, агрессивность и конфликтность в речевых коммуникациях снижали рейтинг учащихся, поэтому родители и учителя старались, чтобы дети в их командах были благородными и сдержанными в общении, иначе они теряли право называть себя «кьонах», что сильно ущемляло их самолюбие и самооценку [4].

Актуализация данного феномена в проектной деятельности имеет эффективное значение для формирования коммуникативных УУД младших школьников как необходимость развивать интеллектуальную смекалку детей, чтобы понять, что основы чеченской морали они могут приобрести только в процессе обучения, воспитания и самовоспитания, требующем приложения морально-волевых усилий, проявления активной жизненной позиции и взаимопонимания.

Такая работа в первую очередь развивает рефлексивные навыки коммуникативного процесса, раскрывает творческий потенциал учеников, формирует индивидуальность, воспитывает интерес к творчеству.

Диагностика формирования коммуникативных УУД учащихся проводилась эпизодично с помощью анкетирования, регулярно включенного наблюдения, интервьюирования, бесед. Вопросы формулировались таким образом, чтобы дети в своих ответах обнаруживали свою творческую познавательную активность. Организованная на таких основаниях проектная деятельность оправдала себя, так как оказалась весьма эффективной с педагогической точки зрения. У всех участников проекта возникли чувства сопричастности к общему делу, коллективизма и взаимовыручки. У большинства учащихся сформировалась адекватная самооценка. Они научились корректно оценивать себя и других, слушать и слышать собеседника, правильно воспринимать свои и чужие ошибки и вместе радоваться успеху каждого.

Библиографический список

1. Афраина Е. Учебная работа в группах сотрудничества. *Народное образование*. 2016; № 5: 81 – 90.
2. Ипполитова М.В. *Игровые технологии для детей младшего школьного возраста*. Москва: Просвещение, 1993.
3. *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли*: пособие для учителя. Под редакцией А.Г. Асмолова. Москва: Просвещение, 2016.
4. Хазбулатова З.И. *Воспитание детей у чеченцев: обычаи и традиции (XIX – начало XX вв.)*. Москва: МГУ, 2007.
5. Эльсиева М.С., Магомеддибировова З.А. К вопросу о формировании у младших школьников коммуникативных универсальных учебных действий. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; № 6 (61): 136 – 138.
6. Магомеддибировова 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.

References

1. Afrina E. Uchebnaya rabota v gruppah sotrudnichestva. *Narodnoe obrazovanie*. 2016; № 5: 81 – 90.
2. Ippolitova M.V. *Igrovyte tehnologii dlya detej mladshogo shkol'nogo vozrasta*. Moskva: Prosveschenie, 1993.
3. *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole: ot dejstviya k mysli*: posobie dlya uchitelya. Pod redakciej A.G. Asmolova. Moskva: Prosveschenie, 2016.
4. Hazbulatova Z.I. *Vospitanie detej u chechencev: obychai i tradicii (XIX – nachalo HH vv.)*. Moskva: MGU, 2007.
5. El'sieva M.S., Magomeddibirova Z.A. K voprosu o formirovaniu u mladshih shkol'nikov kommunikativnyh universal'nyh uchebnyh dejstvij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; № 6 (61): 136 – 138.
6. 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.

Статья поступила в редакцию 23.09.19

УДК 371.72

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00052

Egorova D.S., postgraduate, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: lopes-72@mail.ru

Streltsova E.Yu., Professor, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: strelcovaelena9191@mail.ru

RESULTS OF THE PILOT STUDY ON THE STUDY OF THE INFLUENCE OF FOLK TOYS ON THE SPIRITUAL AND MORAL QUALITIES OF YOUNGER STUDENTS. The article deals with the problem of formation of spiritual and moral qualities of younger students by introducing them to the values of folk art culture through folk toys. The author emphasizes that the folk toy has a powerful pedagogical and axiological potential, poorly realized by modern education. It is noted that one of the

effective ways of spiritual and moral education of younger students is the implementation of this process in the conditions of institutions of additional education. The most effective forms of organization of the pedagogical process here are circles and studios of arts and crafts. The results of ascertaining and forming experiment on formation of spiritual and moral qualities of younger schoolboys by means of a national toy are resulted.

Key words: spiritual and moral culture, spiritual and moral qualities, folk art culture, folk toy, primary school children, additional education, studio of decorative and applied creativity.

Д.С. Егорова, аспирант, Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: lopes-72@mail.ru

Е.Ю. Стрельцова, проф., Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: strelcovaelena9191@mail.ru

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ИЗУЧЕНИЮ ВЛИЯНИЯ НАРОДНОЙ ИГРУШКИ НА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ КАЧЕСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается проблема формирования духовно-нравственных качеств младших школьников путем приобщения последних к ценностям народной художественной культуры посредством народной игрушки. Автор подчеркивает, что она обладает мощным педагогическим и аксиологическим потенциалом, слабо реализуемым современным образованием. Отмечается, что одним из эффективных способов духовно-нравственного воспитания младших школьников является осуществление этого процесса в условиях учреждений дополнительного образования. Наиболее эффективными формами организации педагогического процесса здесь являются кружки и студии декоративно-прикладного творчества. Приводятся результаты констатирующего и формирующего эксперимента по формированию духовно-нравственных качеств младших школьников посредством народной игрушки.

Ключевые слова: духовно-нравственная культура, духовно-нравственные качества, народная художественная культура, народная игрушка, младшие школьники, дополнительное образование, студия декоративно-прикладного творчества.

Для современного времени характерно снижение уровня духовно-нравственной культуры подрастающего поколения и его нравственных качеств, представляющие собой внутренние духовные качества, которыми руководствуется человек, а также этические нормы и правила поведения, определяемые этими качествами. В основе духовно-нравственных качеств находятся такие базовые ценности, как истина, добро, красота, чувство долга, совесть.

Периодом, наиболее чувствительным к формированию духовно-нравственных качеств личности, является младший школьный возраст, в котором происходит социализация ребёнка, расширение круга его общения, проявление личностной позиции, определяющейся внутренними качествами. Не случайно младший школьный возраст называют «золотой порой» духовно-личностного становления [1, с. 77]. Поэтому именно младший школьный возраст предоставляет максимальные возможности для формирования духовно-нравственных качеств личности.

Ведущей деятельностью ребёнка в этом возрасте является игра, а неотъемлемой частью игры – игрушка. Словарь С.И. Ожегова даёт следующее определение: «Игрушка – это вещь, служащая для игры» [2, с. 242]. На страницах Толкового словаря живого великорусского языка В.И. Даля находим более развернутое толкование этого понятия: «Игрушка – вещь, сделанная для забавы, для игры или потехи, особенно детям» [3, с. 4].

Игрушки сопутствовали ребёнку на всех этапах его развития. Они помогали ему учиться ходить, осваивать пространство, способствовали познанию окружающего мира. По мере взросления воображение детей вело их от познания к творчеству – в этом проявлялась особая значимость детской игрушки. Народная игрушка, впитав в себя многовековой опыт народной педагогики, является наиболее действенным средством и фактором современного духовно-нравственного воспитания. Е.А. Флерина писала: «Игрушка – предмет детских забав и развлечений – служит целям умственного, нравственного, физического и эстетического воспитания, то есть всестороннего развития детей. Игрушка способствует познанию ребенком окружающей действительности, развивает его мышление и речь, пробуждает творческую инициативу» [4, с. 7].

Одним из эффективных способов духовно-нравственного воспитания младших школьников является осуществление этого процесса в условиях дополнительного образования, которое обладает целым рядом преимуществ по сравнению с другими видами образовательной деятельности. Деятельность, осуществляемая воспитательными институтами дополнительного образования, является более целенаправленной, сочетает познавательный и творческий процессы, предоставляет ребёнку возможность личностного выбора. Она характеризуется разнообразием форм, методов и способов обучения, мобильностью, многофункциональностью, практической направленностью.

В учреждениях дополнительного образования детей среди многочисленных объединений по интересам довольно распространены формы организации являются кружок, клуб и студия. Для нашего изыскания представляет интерес такая форма образовательного объединения, как студия декоративно-прикладного творчества, сочетающая в себе черты академического обучения и самодетельного творчества. Важными педагогическими условиями в деле совершенствования духовно-нравственного воспитания детей младшего школьного возраста в учреждениях дополнительного образования являются следующие: ориентация на вовлечение студийцев в творческую деятельность, привлечение подготовленных педагогов, владеющих анализом теоретического и практического опыта воспитания детей в историческом контексте, соблюдение принципов соучастия, в том числе целенаправленного взаимодействия с родителями студийцев, мотивация родителей к сотрудничеству с педагогами, позволяющая им ощущать себя равноправными партнерами и «соратниками» педагога дополнительного

образования в деле воспитания ребёнка. Таким образом, духовно-нравственное воспитание является наиболее продуктивным в условиях учреждений дополнительного образования детей и строится с учетом возрастной психологии.

В ходе проведения экспериментального исследования по рассматриваемой проблеме, мы приступили к разработке экспериментальной методики духовно-нравственного воспитания детей младшего школьного возраста в учреждениях дополнительного образования.

Для оценки ее эффективности нам понадобилось разработать критерии сформированности духовно-нравственных качеств детей младшего школьного возраста в учреждениях дополнительного образования: мотивационный, когнитивный, личностно-деятельностный. **Были определены уровни сформированности духовно-нравственных качеств детей младшего школьного возраста: низкий, средний и высокий.**

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базах ГОУ ДОД «Центральная школа искусств» г. Химки и ГОУ СОШ № 233 им. Героя Советского Союза Г.И. Щедрина г. Москвы.

В ходе исследования на различных этапах эксперимента приняли участие 251 человек: в диагностическом опросе – 162; на констатирующем, формирующем и контрольном этапах эксперимента – 89 человек, из них 46 – учащиеся младшего школьного возраста, 25 родителей, 18 педагогов дополнительного образования и учителей младших классов.

В ходе констатирующего эксперимента была проведена диагностика по выявлению у детей знаний о духовных и нравственных качествах человека. С этой целью им была предложена анкета смешанного типа для выявления знаний в области духовных качеств личности и народного творчества (анкета «Любимые игрушки»), а также анкета для родителей «В какие игрушки играет ваш ребёнок?».

Приведем результаты анкетирования, проведенного с целью выяснения знаний в области народного творчества и духовных качеств младших школьников. Детям были заданы вопросы «Что такое доброта (зло)?», «Что такое милосердие (мужество, доброжелательность)?» и т.п. Анализируя результаты анкетирования, можно заключить, что проще всего младшим школьникам было дать объяснения понятиям «дружба», «доброта», «доброжелательность», «добро», «зло», труднее: «милосердие», «мудрость», «мужество». В ходе анкетирования выяснилось, что все дети любят игрушки и много с ними играют, особенно дома. На вопрос «Играют ли с тобой родители?» дети давали в основном положительные ответы, лишь в редких случаях отрицательные (с кем-то из детей родители вообще не играют, с кем-то играет только бабушка). «Как вы относитесь к игрушкам, сделанным своими руками?» – на этот вопрос дети давали положительные ответы: многим нравятся игрушки из дерева, ткани, глины. Вопрос: «О какой игрушке ты мечтаешь?» вызвал у некоторых детей затруднения с ответом или они отвечали, что ни о какой. Ответы девочек и мальчиков значительно отличались: мальчики чаще мечтают о конструкторе, компьютере, игровой приставке, смартфоне, а девочки – о кукле Бон, Брац, Барби. Далее респондентам было предложено нарисовать русскую игрушку и игрушку других народов. Для выполнения задания детям были предложены изобразительные материалы на выбор (фломастеры, цветные карандаши, мелки и др.), листы бумаги формата А-4. Время на выполнение рисунков не ограничивалось. Изображая русскую народную игрушку, дети в основном рисовали матрешек, неваляшек, что свидетельствует о весьма ограниченном знании разновидностей русских народных игрушек. Дети изображали народные игрушки такими, какими они их представляли. В частности, часто рисовали животных (мишку, зайку, собаку и т.д.). Изображение матрешек дети украшали разноцветными цветами. Один ребенок нарисовал Богородскую игрушку. Из всех детей нами были выделены мальчик и девочка, которые имели знания в области

народного творчества. Как выяснилось позднее, они занимались в кружке народного творчества. Таким образом, согласно рисуночному тесту 24 ребенка (52%) отдали предпочтение образам животных, 16 человек (21,7%) – образу куклы и только 6 человек (13%) – матрешке. Беседа с детьми по их рисункам проводилась во время рисуночного теста.

Родителям в свою очередь была предложена анкета «Как мы играем с ребёнком». В ней родителям задавались вопросы: «Как вы выбираете игрушки для своего ребёнка?», «В какие игрушки больше всего любит играть ваш ребёнок?», «Как часто вы покупаете игрушки своему ребёнку?», «В какие подвижные (настольные) игры играет ваш ребёнок?», «Покупаете ли вы игрушки народных промыслов?» и т.п.

Результаты обработки анкет показали следующее. Игрушки детям родители чаще всего покупают по мере возможности, к праздникам и за хорошие оценки. Несмотря на финансовые трудности, родители считают, что покупать игрушки необходимо, т.к. они являются важной частью жизни ребенка и его детства. Большинство родителей не выбирают игрушки с определенной целью, а покупают их «просто так» или по желанию ребенка. При этом лишь 8% опрошенных покупают, а 68% никогда не покупают игрушки народных промыслов. Было выявлено, что по наблюдениям родителей их дети предпочитают играть в такие игрушки, как Лего, куклы Барби, Братс, всевозможные конструкторы, игру «Монополия», и лишь немногие – в шахматы и шашки. Большинство детей, по мнению родителей, не играют в подвижные народные игры. Также было выявлено, что родители уделяют мало внимания игровой деятельности своих детей.

Проделанная работа показала, у детей имелись весьма поверхностные представления о русских народных игрушках и игрушках народов мира, а также о ценностях традиционной художественной культуры. Результаты констатирующего эксперимента подтвердили актуальность выдвигаемой нами проблемы.

На основе результатов констатирующего этапа эксперимента мы определили проблему дальнейшего исследования, наметили основные направления, по которым, на наш взгляд, должно идти формирование ценностного отношения детей к народной игрушке. Формирующий этап эксперимента дал возможность проверить практическую значимость разработанной нами программы и методики.

Исследовательская работа на этом этапе сводилась к следующему:

- проведение занятий с учащимися младших классов в экспериментальной группе;
- анализ творческих работ учащихся, полученных в ходе формирующего этапа эксперимента;
- сравнительный анализ констатирующего и формирующего этапов эксперимента.

Для анализа сформированности ценностного отношения к народной игрушке мы использовали систему критериев оценки согласно ранее определенным уровням подготовленности учащихся: «низкий», «средний», «высокий», которые позволили выявить влияние народной игрушки на процесс формирования ценностного отношения к ней. Это дало возможность сравнить результаты констатирующего и формирующего этапов эксперимента.

В экспериментальной группе осуществлялась систематическая работа с учащимися младшего школьного возраста, направленная на формирование ценностного отношения к народной игрушке. Одновременно было организовано педагогическое наблюдение за родителями с целью вовлечения их в процесс формирования ценностей и ценностного отношения детей к народной игрушке. Формирующий этап эксперимента заключался в апробации программы разработанного нами спецкурса «Азбука народной игрушки». Предложенная программа строится на основе освоения традиций региональной и национальной школы; знакомства учащихся с историей происхождения народной игрушки; развития интереса детей к художественной культуре своего и других народов посредством освоения определенных приемов и технологий декоративно-прикладного творчества.

Программа предусматривает использование наглядного материала: подлинные народные игрушки разных стран, игрушки различных промыслов России и других стран; материалы по экспозициям музеев игрушек разных стран; иллюстрации и репродукции, дидактический материал, энциклопедии истории игрушки; игровые атрибуты, аудиоматериал, видеоматериалы; «живые» игрушки (воспитатели или дети, одетые в соответствующие костюмы).

№ п/п	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1	Древнеславянское прошлое русской игрушки Древние игрушки мира <i>занятие рассчитано на 2 часа</i>		
	Дети ничего не знают о древних народных игрушках. Путаются в понятиях и дифференциации игрушек по видам, способу изготовления и материалу.	Дети имеют представление о древних народных игрушках. Могут дать краткую характеристику предложенной игрушке, с трудом могут проводить дифференциацию игрушек по видам и способу изготовления.	Дети знают о бытовавших народных игрушках на территории России и других стран. Легко дают определения и дифференцируют предложенные игрушки по видам, способу изготовления и материалу.
2	Поющие игрушки. История со свистом. Глиняные и деревянные игрушки: Каргополь, Дымка, Филимоново. Русская матрешка. Тряпичная кукла. Куклы-обереги. Кувадки, пеленашки, столбушки, зернушки, крестушки. Лечебные куклы. Кукла Костромушка. Кукла Кумоха <i>занятия рассчитаны на 6 часов</i>		
	Дети путаются при определении материала (ткань, дерево, глина), необходимого для той или иной игрушки, с трудом определяют его наощупь, не могут дать характеристику конкретного материала.	Дети четко дифференцируют материал, необходимый для той или иной игрушки, наощупь определяют его, затрудняются в характеристиках каждого конкретного материала: глина, дерево, ткань.	Дети четко дифференцируют материал, необходимый для той или иной игрушки, наощупь определяют его, могут дать характеристику каждого конкретного материала: глина, дерево, ткань.
	Дети не могут самостоятельно нарисовать элементы росписи, использовавшиеся в народном декоративно-прикладном искусстве. Не соблюдают пропорции и цветовое решение. Не упоминают о категориях эстетических ценностей.	Дети выполняют элементы росписи с помощью педагога дополнительного образования. Могут соблюдать пропорции, но путаются в цветовом решении. Упоминают о категориях эстетических ценностей (красота, наслаждение, совершенство), но не могут провести сравнительный анализ.	Дети самостоятельно выполняют элементы росписи, четко соблюдая пропорции и цветовое решение символов росписи. Говорят о категориях эстетических ценностей (красота, наслаждение, совершенство).
4	Куклы народов мира <i>занятия рассчитаны на 8 часов</i>		
	Дети не знают особенности игрушки изучаемой страны. Не умеют ее изготавливать. Не упоминают о категориях эстетических ценностей.	Дети знают особенности изготовления игрушек изучаемой страны. Пытаются изготавливать их, но нуждаются в помощи педагога. Упоминают о таких категориях эстетических ценностей, как красота, наслаждение, совершенство, но не могут провести сравнительный анализ.	Дети самостоятельно изготавливают игрушки изучаемой страны согласно традиционным канонам. Говорят о категориях эстетических ценностей (красота, наслаждение, совершенство).
12	Итоговое занятие. Драматизация сказок с куклами: «В теремке народа много!» <i>занятие рассчитано на 4 часа</i>		
	В ходе изучения и изготовления народной игрушки у детей нет готовой продукции.	В ходе изучения и изготовления у детей имеются готовые образцы, но они выполнены неаккуратно, не несут в себе эстетических ценностей.	У детей есть готовые образцы народных игрушек, выполненные с учетом всех эстетических ценностей.

Одним из главных принципов в работе с детьми является создание непринужденной обстановки, в которой ребенок чувствует себя комфортно, раскрепощено. Это может быть класс, отдельный кабинет, комната, где можно с детьми удобно расположиться на ковровом покрытии.

Для апробации данной программы были использованы следующие методы: рассказ, объяснение, беседа, метод иллюстрации, демонстрации, презентации, имитационно-ролевые методы обучения, имитационные упражнения, ролевая игра, анализ конкретной ситуации, метод игры, театрализации, элементы сказкотерапии.

В ходе занятий мы осуществляли руководство практической деятельностью детей и смогли выявить, какое воздействие народная игрушка оказывает на уча-

щихся младшего школьного возраста в процессе формирования ценностного к ней отношения.

Проанализировав результаты, полученные в ходе проведения данного этапа педагогического эксперимента при реализации спецкурса «Азбука народной игрушки», мы разработали систему оценок для каждого конкретного занятия, по-прежнему используя три уровня: низкий, средний и высокий.

Далее мы приступили к осуществлению контрольного этапа эксперимента, основными задачами которого стало выявление сформированности духовно-нравственных качеств детей средствами народной игрушки и анализ роли и значения ценностей в системе «семья – школа – учреждение дополнительного образования».

Библиографический список

1. Зеньковский В.В. *Педагогика*. Москва: Фонд «Христианская жизнь», Клин, 2002.
2. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*. Москва: ООО «Издательство «Мир и Образование»: ООО «Издательство Ониск», 2012.
3. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*. Москва: Русский язык, 1978.
4. *Игра и игрушка: пособие для воспитателя детского сада*. Под редакцией Д.В. Менджеричкой. Москва: Просвещение, 1973.

References

1. Zen'kovskij V.V. *Pedagogika*. Moskva: Fond «Hristianskaya zhizn'», Klin, 2002.
2. Ozhegov S.I. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Moskva: OOO «Izdateľ'stvo «Mir i Obrazovanie»: OOO «Izdateľ'stvo Oniks», 2012.
3. Dal' V.I. *Tolkovyy slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1978.
4. *Igra i igrushka: posobie dlya vospitatel'ya detskogo sada*. Pod redakciej D.V. Mendzherickoj. Moskva: Prosveschenie, 1973.

Статья поступила в редакцию 23.09.19

УДК 378.14.014.13

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00053

Teplukhin E.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of physical education, Siberian State University of Geosystems and Technologies (Novosibirsk, Russia), senior lecturer, Department of Physical Education and Sport, Siberian Institute of Management, branch of Ranepa (Novosibirsk, Russia), E-mail: tepluxin73@mail.ru*

Kryzhanovskaya O.O., *senior teacher, Siberian State University of Geosystems and Technologies (Novosibirsk, Russia), E-mail: k.o.o@ngs.ru*

Mitrokhin E.A., *postgraduate, Institute of Physical Culture and Sports, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia); senior teacher, Siberian State University of Geosystems and Technologies (Novosibirsk, Russia); senior lecturer, Department of Physical Education and Sport, Siberian Institute of management, branch of Russian Academy (Novosibirsk, Russia), E-mail: chekhnataly@yandex.ru*

Samsonova E.A., *senior lecturer, Department of Physical Education and Sport, Siberian Institute of Management, branch of Ranepa (Novosibirsk, Russia), E-mail: zheka-lyzhi@mail.ru*

THE PURSUIT OF PHYSICAL PERFECTION AS A MEANS OF PHYSICAL EDUCATION. The article discusses the basic concepts in the field of physical education, lists tasks of physical education, their impact on the development of physical and moral qualities of the individual. On the basis of the Siberian State University of Geosystems and Technologies, a survey was conducted among students in 1-4 years of study on the impact of physical education on physical development and improvement of their qualities, as well as the interest of students in improving their bodies through physical exercises. The results of the study are given, the purpose of which was to study attitude of students to the sports form, their knowledge about influence of physical culture and sports on personality. The authors use the results of the analysis to give advice on motivation to engage in physical culture and sports.

Key words: physical excellence, physical education, personal development, pedagogical process, physical culture and sports.

Е.И. Теплухин, зав. каф. физической культуры, канд. пед. наук, доц., Сибирский государственный университет геосистем и технологий, г. Новосибирск, E-mail: tepluxin73@mail.ru

О.О. Крыжановская, ст. преп., Сибирский государственный университет геосистем и технологий, г. Новосибирск, E-mail: k.o.o@ngs.ru

Е.А. Митрохин, ст. преп., Сибирский государственный университет геосистем и технологий, г. Новосибирск, E-mail: chekhnataly@yandex.ru

Е.А. Самсонова, доц., Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС, г. Новосибирск, E-mail: zheka-lyzhi@mail.ru

СТРЕМЛЕНИЕ К ФИЗИЧЕСКОМУ СОВЕРШЕНСТВУ КАК СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье рассматриваются основные понятия в области физического воспитания, перечислены задачи физического воспитания, их влияние на развитие физических и моральных качеств личности. На базе Сибирского государственного университета геосистем и технологий среди обучающихся 1 – 4 курсов был проведен опрос о влиянии занятий физической культурой на физическое развитие и совершенствование их качеств, а также рассмотрен вопрос о заинтересованности студентов в совершенствовании своего тела с помощью физических упражнений. Приводятся результаты исследования, целью и задачей которого было изучение отношения студентов к своей спортивной форме, их знаний о влиянии физической культуры и спорта на личность. По итогам анализа полученных данных авторами представлены советы по мотивации к занятиям физической культурой и спортом.

Ключевые слова: физическое совершенство, физическое воспитание, развитие личности, педагогический процесс, физическая культура и спорт.

Физическое воспитание – это педагогический процесс, который рассматривается в широком и частном вариантах. В первом случае он направлен на формирование здорового, физически совершенного, социально активного поколения. Во втором – на модернизацию функций и формы человеческого организма [1, с. 18].

В настоящее время часто подчеркивается актуальность задачи – научить студентов учиться, решение которой рассматривается как существенное условие повышения качества обучения и важный компонент воспитания. Переходя с одной ступени образования на другую, человек не имеет опыта учения в новых обстоятельствах [2].

Основные цели традиционного физического воспитания – обретение человеком физической силы, ловкости, умения преодолевать препятствия и ориентироваться в нестандартных и трудных ситуациях. Всё это невозможно без воспитания силы воли и крепкого морального духа. Физическое совершенство – это идеальная норма физической подготовки человека и готовность к совершению действий в условиях его существования [3].

Основной задачей физической подготовки является обеспечение готовности для выполнения любых действий, связанных с удовлетворением человеческих потребностей в связи с требованиями жизни [1, с. 21]. С древних времен физическое воспитание человечества считалось важной и неотъемлемой частью

процесса формирования полноценно развитой и гармоничной личности. Это подтверждается и взглядами античных философов: Платона, Аристотеля, Сократа и других, которые считали, что правильное воспитание человека может осуществляться через сочетание нравственного, умственного и физического развития, а также здоровья человека.

В современных условиях физическое воспитание как социокультурный феномен приобретает исключительное значение и призвано выполнять основополагающую миссию – спасать человечество от вырождения и деградации. Реальность такой угрозы вызвана не только распространением нездоровых привычек (курение, алкоголизм, наркомания) или нездоровым питанием, но и тем, что быстрое развитие компьютерных технологий в последние десятилетия значительно улучшило коммуникационный процесс в обществе, а также создало некоторые нежелательные эффекты в отношении физического здоровья и физических упражнений. Одним из опасных последствий является малоподвижный образ жизни. Это особенно актуально для детей и молодежи, использующих возможность пообщаться и развлечься и получить необходимую информацию в Интернете, наполняя каждый день многочасовым (и малоподвижным образом жизни) проживанием в виртуальном пространстве, что противоречит естественным потребностям этого возраста. На этом этапе жизни человек должен активно двигаться и приобретать социальный опыт в реальном диалоге и взаимодействии с окружающей средой.

Исходя из двойственности понятия физического воспитания, мы будем руководствоваться частной стороной этого определения, т.е. полагая, что физическое совершенство, прежде всего, является частью формирования гармонично развитой личности. Каждый индивид занимается своим развитием. При этом всестороннее физическое воспитание подразумевает оптимальное формирование всех двигательных свойств человека: силы, выносливости, скоростных возможностей, гибкости, координации движений [4, с. 2].

Освещение данного вопроса в представленной статье отражает потребности современности и связано со следующими современными задачами физической культуры и спорта:

- необходимостью постоянного повышения уровня здоровья, физического и духовного развития населения, содействием экономическому и социальному прогрессу общества;
- использованием физического воспитания как важной составляющей полноценного развития личности и как эффективного средства профилактики заболеваний, подготовки к эффективной работе, защиты Родины, обеспечением творческого долголетия.

Физическое воспитание в контексте специфики, касающейся современной жизни, выступает как важнейший компонент гармоничной личности, потому что она обеспечивает мобилизацию «здорового духа» человека, улучшает самоорганизацию, способствует самообразованию, несовместима с вредными привычками.

Физическое воспитание является важнейшим ключом к формированию здоровой физической культуры. Обучающиеся имеют круг знаний, связанных не только с представлениями о стандартных двигательных и укрепляющих упражнениях, но и со знаниями о важности гигиены и сбалансированного здорового питания. Другими словами, физическая культура обеспечивает формирование здорового сознательного мышления личности. С этой точки зрения развивается вторая составляющая его общей культуры. «Жизненные принципы» растут и становятся основой, на которой строится повседневная жизнь студента.

Основные компоненты физической культуры (ценности, знания, умения, навыки, важность жизнедеятельности) имеют решающее значение, поскольку благодаря механизму их формирования (мотивация, усвоение знаний, развитие компетенций, формирование навыков как приобретенных на автоматизированном уровне действий) становятся достаточно прочным, устойчивым и глубоко личностным свойством, обеспечивающим формирование определенных правил, алгоритмов, ориентиров или шаблонов, позволяющих реализовать здоровый образ жизни на практике. Физическое воспитание – это изучение, практика и оценка искусства и науки человеческого движения. Хотя движение является как врожденным, так и необходимым для роста и развития человека, роль физического воспитания заключается в обеспечении учебной деятельности, которая не только способствует развитию навыков, но и улучшает общее состояние здоровья человека. Физическое воспитание не только выполняет уникальную роль в образовании, но и является неотъемлемой частью профессиональной подготовки обучающихся. Из растущего числа свидетельств в пользу физической активности следует, что физическое воспитание в вузах играет двойную роль «в служении как уму, так и телу». Задача профессорско-преподавательского состава будет заключаться в реализации программ, направленных на преодоление кризиса здоровья при одновременном развитии психики с помощью физической активности.

Авторами было проведено исследование, которое способствует изучению заинтересованности обучающихся Сибирского государственного университета геосистем и технологий в совершенствовании своего тела с помощью физических упражнений, выявлению мнения о влиянии спорта на личность, под которой понимается социальная природа человека, наличие индивидуальных качеств, способностей. Объектом исследования стали молодые люди от 18 до 23 лет. Предметом исследования являлась оценка их отношения к физическим упражне-

ниям, знания о влиянии физической культуры и спорта на совершенствование тела и вместе с этим – на развитие личности. Методом сбора социологической информации становится анкетирование – это процедура проведения опроса в письменной форме при помощи заранее подготовленных бланков. Методом анализа социологической информации выступает элементарный статистический анализ, который показывает удельный вес выбранных вариантов ответа в общем количестве опрошиваемых.

Опрошиваемым были заданы вопросы с тремя вариантами ответа: «да», «нет» и «затрудняюсь ответить» либо дать свой развернутый ответ. В опросе приняли участие случайные 167 человек, которые входят в обозначенные возрастные рамки.

В ходе обработки полученных данных были выявлены следующие результаты.

Одним из вопросов респондентам был следующий: «Считаете ли вы своё тело физически совершенным?» (рис. 1).

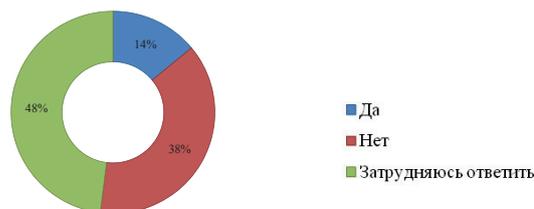


Рис. 1. Оценка респондентов к состоянию своего тела

Большинство опрошенных – 80 чел. затрудняются ответить на этот вопрос, 64 чел. считают, что нет. И малая часть – 23 чел. уверены, что состояние их тела является физически совершенным.

Следующий вопрос звучал так: «Предпринимаете ли вы усилия для того, чтобы добиться физического совершенства своего тела?» (рис. 2).

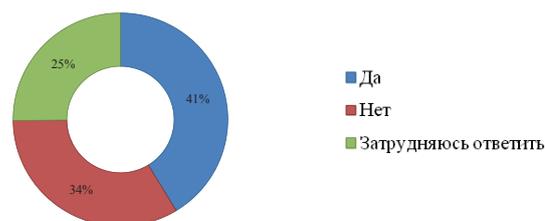


Рис. 2. Усилия для совершенствования своего тела

Ответы на второй вопрос распределились более равномерно. Большая доля ответов приходится на вариант «да», примерно столько же – на вариант «нет». Остальные 25% воздержались дать конкретный ответ.

На следующий вопрос: «Влияет ли состояние Вашего тела на эмоциональное состояние?» ответы распределились следующим образом: половина опрошенных (50%) дали утвердительный ответ. Остальные ответы разделились примерно поровну, но больше людей дали неуверенный ответ (рис. 3).

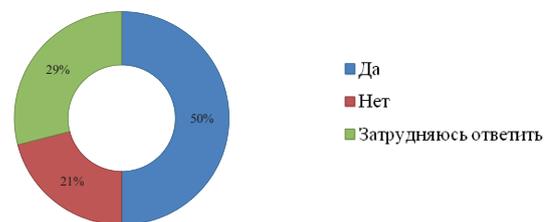


Рис. 3. Влияние состояния тела на эмоциональное состояние

Одним из важных вопросов о понимании значения физического воспитания звучал так: «Как вы думаете, влияет ли физическое воспитание на физическое совершенство тела?» (рис. 4). Более половины опрошенных считают, что физическое воспитание влияет на физическое совершенство тела, 11% полагают, что не влияет. Оставшаяся часть затруднилась с ответом.

Дальнейшие вопросы позволяют давать обширные ответы, т.е. респонденты отвечают на него своими словами. Схожие ответы мы разместили в одной группе. Вопрос по мотивации к занятиям: «Каким образом Вы себя мотивируете к достижению физического совершенства?» (рис. 5) дал интересные результаты.

Основной мотивацией для опрошенной молодежи является желание быть здоровым, красивым, сильным. На втором месте расположился ответ «следование примеру своего кумира». Одобрение со стороны окружающих – так ответила 1/5 часть наших опрошенных. Мотивация в виде вознаграждения и соревнования

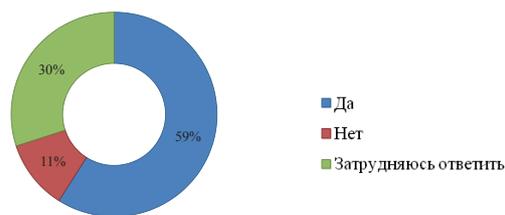


Рис. 4. Влияние физического воспитания на физическое совершенство



Рис. 5. Мотивация к достижению физического совершенства

тельного духа была выбрана примерно одинаковым количеством человек – 20 и 18 соответственно.

Далее вопросы были связаны с определением форм занятий и физических упражнений, помогающих респондентам достичь желаемых результатов. В результате из всех возможных вариантов ответов лидирующими стали следующие: формы занятия – дистанционные марафоны через социальные сети (43%), персональные тренировки в залах (18%), самостоятельные занятия (15%); среди популярных физических упражнений лидирующими стали различные виды планок – 38%, «бурпи» – 16%, приседы – 12%, при этом около 5% опрошенных затруднились ответить.

В результате проведенного социологического опроса можно сделать следующие выводы:

1. Молодёжь в возрасте 17 – 25 лет не считает физическое развитие своего тела совершенным, но при этом прилагает какие-либо усилия для улучшения состояния физического развития, хотя и неуверенно говорит об этом.
2. Физическое состояние тела влияет на эмоциональное состояние человека. Каким именно образом, т.е. положительно или отрицательно, мы не уточняли.

Библиографический список

1. Гилев Г.А. *Физическое воспитание студентов*: учебник. Москва: МПГУ, 2018.
2. Крайник В.Л. *Формирование учебной деятельности студентов первого курса: на материале факультета физической культуры педагогического вуза*. Available at: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-uchebnoi-deyatelnosti-studentov-pervogo-kursa-na-materiale-fak-fiz-kul'tury-ped>
3. Ткаченко Ю.А. Физическое совершенство – исторические истоки. *Вестник МГУКИ* № 6 (62). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/fizicheskoe-sovershenstvo-istoricheskie-istoki>
4. Найденюв Ю.В. *Социальные функции физической культуры и спорта в современном обществе*: научно-практическая конференция № 10 (39). Available at: http://pglu.ru/upload/iblock/fe7/uch_2014_viii_45.pdf
5. Никифоров Ю.Б., Матевосян Ю.Ю. Взаимосвязь физического и духовного совершенства человека в профессиональном спорте. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2018; № 6. Available at: <http://e-koncept.ru/2018/186048.htm>

References

1. Gilev G.A. *Fizicheskoe vospitanie studentov*: uchebnik. Moskva: MPGU, 2018.
2. Krajinik V.L. *Formirovanie uchebnoj deyatel'nosti studentov pervogo kursa: na materiale fakul'teta fizicheskoy kul'tury pedagogicheskogo vuza*. Available at: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-uchebnoi-deyatelnosti-studentov-pervogo-kursa-na-materiale-fak-fiz-kul'tury-ped>
3. Tkachenko Yu.A. Fizicheskoe sovershenstvo – istoricheskie istoki. *Vestnik MGUKI* № 6 (62). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/fizicheskoe-sovershenstvo-istoricheskie-istoki>
4. Najdenov Yu.V. *Sotsial'nye funktsii fizicheskoy kul'tury i sporta v sovremennom obschestve*: nauchno-prakticheskaya konferenciya № 10 (39). Available at: http://pglu.ru/upload/iblock/fe7/uch_2014_viii_45.pdf
5. Nikiforov Yu.B., Matevosyan Yu.Yu. Vzaïmosvyaz' fizicheskogo i duhovnogo sovershenstva cheloveka v professional'nom sporte. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2018; № 6. Available at: <http://e-koncept.ru/2018/186048.htm>

Статья поступила в редакцию 23.09.19

УДК 378.14.014.13

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00054

Teplukhin E.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of physical education, Siberian State University of Geosystems and Technologies (Novosibirsk, Russia), senior lecturer, Department of Physical Education and Sport, Siberian Institute of Management, branch of Ranepa (Novosibirsk, Russia), E-mail: tepluxin73@mail.ru

Yudin D.S., Head of Department of Physical Education and Sports, Siberian Institute of Management, branch of Ranepa (Novosibirsk, Russia), E-mail: yudin@siu.ranepa.ru

Mitrokhin E.A., postgraduate, Institute of Physical Culture and Sports, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia); senior teacher, Siberian State University of Geosystems and Technologies (Novosibirsk, Russia); senior lecturer, Department of Physical Education and Sport, Siberian Institute of management, branch of Russian Academy (Novosibirsk, Russia), E-mail: chekhnataly@yandex.ru

Samsonova E.A., senior lecturer, Department of Physical Education and Sport, Siberian Institute of Management, branch of Ranepa (Novosibirsk, Russia), E-mail: zheka-lyzhi@mail.ru

SWIMMING AS A MEANS OF PHYSICAL EDUCATION AND HARDENING OF THE BODY OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION. Over the past few decades, the motor activity of young people and the general level of health of the young generation have significantly decreased, according to various statistics only about 10-15% of applicants belong to the main group of health. Students at the university have various diseases or deviations, many teachers do not have information that it can be performed, in what quantity and how, without leading to injuries or deterioration of their own health. One of the most practical and less traumatic directions of physical education is swimming, which has not only a health impact and a hardening effect, but also increases motor activity, develops physical preparation at any age. The article deals with different types of swimming and their impact on the body of students. The results of the survey of students in SGGIT were analyzed and conclusions were drawn on the attitude and motivation of students for swimming classes.

Key words: wellness swimming, therapeutic swimming, sports swimming, physiotherapy, physical education, hardening, benefits of swimming, health promotion.

Е.И. Теплухин, зав. каф. физической культуры, канд. пед. наук, доц., Сибирский государственный университет геосистем и технологий, г. Новосибирск, E-mail: tepluxin73@mail.ru

Д.С. Юдин, зав. каф. физического воспитания и спорта, Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС, г. Новосибирск, E-mail: yudin@siu.ranepa.ru

Е.А. Митрохин, ст. преп., Сибирский государственный университет геосистем и технологий, г. Новосибирск, E-mail: chekhnataly@yandex.ru

Е.А. Самсонова, доц., Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС, г. Новосибирск, E-mail: zheka-lyzhi@mail.ru

ПЛАВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ЗАКАЛИВАНИЯ ОРГАНИЗМА ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

За последние несколько десятков лет значительно снизилась двигательная активность молодежи и общий уровень здоровья молодого поколения, по разным статистическим данным только около 10 – 15% абитуриентов относятся к основной группе здоровья. Обучающиеся в вузе имеют различные заболевания или отклонения, многие обучающиеся не владеют информацией о том, что им можно выполнять, в каком количестве и как, не приводя к травматизму или ухудшению собственного здоровья. Одним из наиболее практичных и менее травматичных направлений физического воспитания является плавание, которое имеет не только оздоровительное влияние и закаливающий эффект, но и увеличивает двигательную активность, развивает физическую подготовленность в любом возрасте. В статье рассматриваются различные виды плавания и их влияние на организм обучающихся. Проведен анализ результатов опроса обучающихся в СГУГиТ, сделаны выводы об отношении и мотивации обучающихся к занятиям по плаванию.

Ключевые слова: оздоровительное плавание, лечебное плавание, спортивное плавание, физиотерапия, физическое воспитание, закаливание, преимущества плавания, укрепление здоровья.

Плавание – один из полезных и популярных видов физической активности. Оно включает не только удовольствие, но и эффективно поддерживает и развивает тонус мышц, что полезно для здоровья. В дополнение к своей природе плавание – большая терапевтическая тренировка, которая может помочь облегчить течение таких заболеваний, как артрит и фибромиалгия. Плавательные программы идеально подходят в качестве физиотерапии, общего фитнеса и физического и психического благополучия [1, с. 18].

Преимуществом является выполнение аэробной нагрузки в воде без какого-либо вредного воздействия на суставной и связочный аппараты занимающегося в любом возрасте и при любой комплекции и типе телосложения. Анализируя историю зарождения плавания, мы выяснили, что его практиковали еще в 2500 году до н.э. в Египте, а затем в ассирийской, греческой и римской цивилизациях.

В Греции и Риме плавание было частью боевого обучения и, наряду с азбукой, являлось важной составляющей начального образования для мужчин. На востоке плавание восходит по крайней мере к 1 веку до нашей эры, есть некоторые свидетельства плавательных гонок в Японии, восходящие к этому времени. В I веке до нашей эры римлянин Гай (меценат), как говорят, построил первый бассейн с подогревом, что очень напоминает современные спа-салоны. Среди дописанных морских народов Тихого океана плавание, очевидно, было освоено детьми примерно в то время, когда они начинали ходить или даже раньше. Среди древних греков есть упоминание о гонках в воде, и знаменитый боксер плавал в рамках своей тренировки. Римляне построили бассейны, отличные от своих бань. К XVII веку императорский указ сделал преподавание плавания обязательным в школах. Организованные мероприятия по плаванию проводились в XIX веке.

Цель нашего исследования – изучить особенности влияния занятий по плаванию на здоровье организма обучающихся.

Для выполнения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- обозначить значения спортивного, оздоровительного и лечебного плавания для укрепления здоровья обучающихся;
- рассмотреть общие преимущества спортивного, оздоровительного и лечебного плавания;
- провести апробацию данных опроса обучающихся о плавании.

В современном мире плавание принято рассматривать как совокупность видов спорта, включая их стили. В связи с многообразием видов спорта по плаванию их можно объединить в определенные группы. Классифицировать принято на виды плавания: оздоровительное, лечебное, спортивное. Так, например, функции и задачи оздоровительного плавания – гигиеническое, закаливающее, профилактическое, восстановительное, тонизирующее воздействие на организм. Лечебное – восстановительное, реабилитационное, тонизирующее воздействие (рекомендуется при дегенеративных заболеваниях суставов, проблем с позвоночником, заболеваниях сердечно-сосудистых и дыхательных систем, ожирении, неврозах и в целях реабилитации после тяжелых травм и операций). Спортивное – совершенствование своих физических показателей, формирование целеустремленности, воли, спортивного духа.

Оздоровительное плавание является одной из форм массовой физкультурно-оздоровительной работы. Систематические занятия плаванием оказывают закаливающее действие, способствуют развитию мышечной системы, подвижности связочно-суставного аппарата, совершенствованию координации движений, положительно воздействуют на нервную систему, улучшают обмен веществ, работу сердечно-сосудистой и дыхательной систем [2, с. 41 – 47]. Ученые из Финляндии, которые провели обзор исследований по влиянию лечебных упражнений для плавания, обнаружили, что это может быть эффективной терапией при боли в спине. Их результаты, опубликованные в январе 2019 года, показали, что плавание было потенциально полезно для пациентов, страдающих от общей хронической боли в пояснице и связанной с беременностью. Отдельное исследование в Бразилии, опубликованное в 2005 году в журнале «Revista Brasileira de Medicina do Esporte», показало, что плавание может помочь в реабилитации пациентов с травмами спинного мозга, улучшая их способность купаться и одеваться и восстанавливая некоторую мышечную силу и двигательные навыки. Тренировка физических упражнений в теплой воде улучшает емкость тренировки и функцию мышц у пациентов с хронической сердечной недостаточностью без неблагоприятных сердечно-сосудистых влияний, согласно исследованию, опубликованному в «Европейском журнале сердечной недостаточности» в 2003 году. Исследователи в Швеции обнаружили, что пациенты с ХСН также улучшили свою мышечную выносливость при выполнении растяжек колена и пятки и показали большую гибкость плеча, чем не пловцы. Однако сердечные заболевания непредсказуемы, и каждый случай отличается, необходимы консультации врачей перед началом занятий по плаванию.

Лечебное плавание – одна из форм лечебной физической культуры (ЛФК), особенностью которой является одновременное воздействие на организм человека воды и активных (реже пассивных) движений [3, с. 13]. Бассейны с подогревом особенно полезны для пациентов с артритом и фибромиалгией, потому что тепло помогает расслабить мышцы и уменьшить боль и жесткость. Теплая вода также заставляет кровеносные сосуды расширяться и усиливать кровообращение. Люди с ревматоидным артритом, занимающиеся гидротерапией, имеют большее улучшение здоровья в области колена, чем при других формах тренировки. Согласно исследованию, опубликованному в 2017 году в «Скандинавском журнале ревматологии», у пациентов с фибромиалгией до 24 месяцев после начала гидротерапии симптомы, физические и социальные функции улучшаются. Общеизвестны и преимущества плавания для укрепления сердечной мышцы, исследования также указывают на аэробную активность, при занятиях плаванием уменьшается воспаление, которое способствует атеросклерозу. Уменьшение общесистемного воспаления приводит к уменьшению прогрессирования заболеваний во многих других областях. Люди с диабетом часто страдают от невропатии, или повреждения нерва, ведущего к конечностям, со следующими симптомами: боль, покалывание, потеря чувствительности в руках и ногах. Группа ученых из Турции изучала лабораторных крыс с диабетической периферической нейропатией для исследования защитных и терапевтических эффектов плавания. Их научные результаты, опубликованные в 2008 году, показали, что терапия плаванием способствовала потере избыточной массы тела, которая является фактором,

способствующим диабету, а также помогла восстановить мышечную, нервную активность и двигательные навыки.

Спортивное плавание – совершенствование своих навыков плавания на занятиях по физической культуре или на тренировках. Оно включает не только проплывы на различные дистанции, но и как упражнение в многоборьях, помимо этого выделяют игровое плавание (например, водное поло), спортивные прыжки в воду, фигурное плавание (например, синхронное) и прикладное плавание (способность держаться на воде и выполнять жизненно необходимые действия и мероприятия).

При систематических, регулярных занятиях обучающиеся получают общий оздоровительный эффект, а также приобретают профессиональные навыки, такие как способность выступать под давлением (соревновательный опыт), работать в команде и умение обращать внимание на детали (если работают над совершенствованием своей техники плавания).

Любой из видов плавания развивает гибкость, борется с избыточным весом, улучшает кровоснабжение, метаболические процессы, развивает дыхательную и сердечно-сосудистую системы, является профилактикой стрессовых ситуаций.

На базе Сибирского университета геосистем и технологий было проведено исследование для выявления заинтересованности студентов в занятиях плаванием. Объектом исследования стали обучающиеся Сибирского государственного университета геосистем и технологий от 18 – 22 лет в количестве 120 человек. Предметом исследования выступила оценка их отношения к плаванию. Методом сбора социологической информации было анкетирование – это процедура проведения опроса в письменной форме при помощи заранее подготовленных бланков. Методом обработки социологической информации явился элементарный статистический анализ. Респондентам был задан следующий вопрос: «Как часто вы занимаетесь плаванием?» 65% опрошенных заявили, что часто посещают занятия плаванием, 30% – редко, 5% – не посещают занятия плаванием (рис. 1).

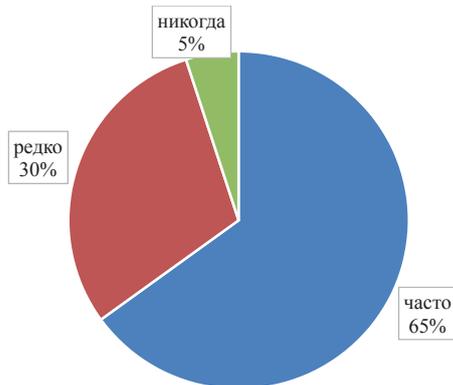


Рис. 1. Отношение студентов к занятию плаванием

Респондентам был также задан и такой вопрос: «Хотели бы вы иметь возможность посещать занятия плаванием в целях оздоровления организма?» 59% опрошенных ответили, с удовольствием хотели бы посещать занятия плаванием, 18% хотят видеть результаты, 14% хотели бы посещать занятия в зависимости от занятости и 9% не хотят посещать занятия (рис. 2).

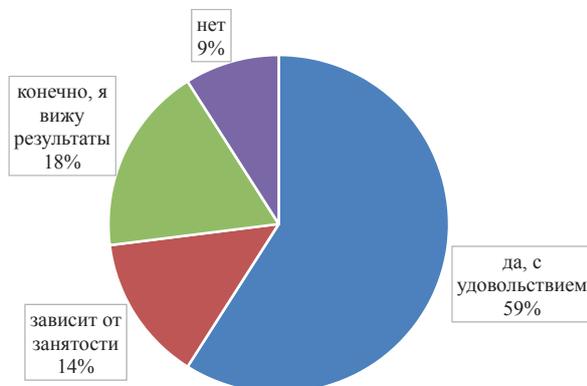


Рис. 2. Посещение занятий плаванием в целях оздоровления организма

Библиографический список

1. *Адаптивное плавание. Обучение плаванию лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата*, 2016.
2. Ганчар А.И. Динамика показателей плавательной и физической подготовленности курсантов морского профиля в процессе физического воспитания и спорта с учетом гендерных отличий. *Физическое воспитание студентов*. 2012; № 4: 37 – 41.

«Помогли ли вам занятия плаванием для укрепления здоровья?» на данный вопрос 82% опрошенных ответили положительно, а 18% сказали, что нет (рис. 3).

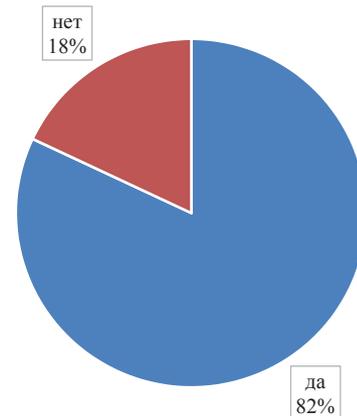


Рис. 3. Влияние занятий плаванием

«В чем именно помогли занятия плаванием?» На данный вопрос 47% опрошенных ответили, что укрепилось кровообращение, у 41% улучшилась умственная активность, у 12% произошло восстановление подвижности ранее травмированных мышц (рис. 4).

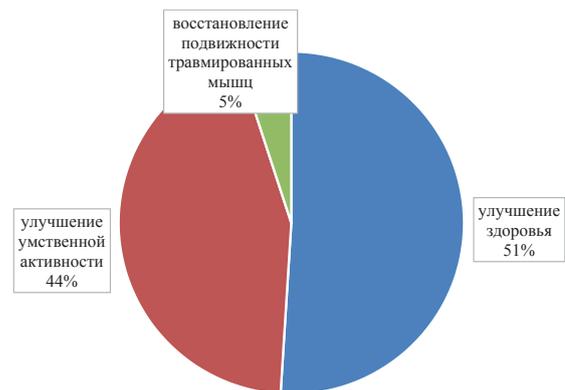


Рис. 4. Значение занятий плаванием для студентов

На основе исследования можно сделать вывод, что многие студенты хотят и занимаются плаванием, что способствует улучшению их здоровья, умственной активности и бодрости.

Подводя итог, выделим общие преимущества занятий плаванием для обучающихся:

1. Увеличивается амплитуда движений и подвижность суставов. При плавании в работу включается все тело, при усиленной циркуляции мышцы расслабляются, человек становится гибким, что в конечном итоге ведет к большому диапазону движения [4, с. 76 – 83].
2. Восстанавливается подвижность травмированных мышц.
3. Уменьшается риск травматизма на занятиях и улучшается состояние здоровья.
4. Происходит быстрое восстановление организма и снятие психоэмоционального напряжения. Поскольку около 90% тела находится в бассейне, суставы принимают меньше стресса при упражнениях в воде, чем на суше. Вода добавляет большее сопротивление, чем воздух, делая каждое движение упражнением сопротивления. Трудно перегреться во время тренировки в воде, так как тепло тела рассеивается в бассейне [5, с. 84 – 90].
5. Ведет к физической терапии и закаливанию.

Следовательно, плавание является одним из эффективных средств физического воспитания и закаливания организма обучающихся в высшем учебном заведении.

3. Передриенко С.В. *Плавание: Учебно-методический комплекс*, 2017.
4. Булатова М.М. *Плавание для оздоровления*. Киев: «Здоровье», 2018: 134.
5. Полеся Г.В. *Лечебное плавание при нарушениях осанки и сколиозе у детей*, 2017.

References

1. *Adaptivnoe plavanie. Obucheniye plavaniyu lic s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata*, 2016.
2. Ganchar A.I. Dinamika pokazatelej plavatel'noj i fizicheskoj podgotovlennosti kursantov morskogo profilya v processe fizicheskogo vospitaniya i sporta s uchetom gendernyh otlichij. *Fizicheskoe vospitanie studentov*. 2012; № 4: 37 – 41.
3. Peredrienko S.V. *Plavanie: Uchebno-metodicheskij kompleks*, 2017.
4. Bulatova M.M. *Plavanie dlya ozdorovleniya*. Kiev: «Zdorov'e», 2018: 134.
5. Polesya G.V. *Lechebnoe plavanie pri narusheniyah osanki i skolioze u detej*, 2017.

Статья поступила в редакцию 23.09.19

УДК 374

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00055

Boyakova E.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior researcher, Institute of Art Education and Culturology of Russian Academy of Education (Moscow, Russia), E-mail: ekaterinavb@inbox.ru

Radomskaya O.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior researcher, Institute of Art Education and Culturology of Russian Academy of Education (Moscow, Russia), E-mail: olgaradomskaia@mail.ru

SOCIO-CULTURAL PORTRAIT OF A MODERN TEENAGER AND A YOUNG PERSON (ON THE EXAMPLE OF MOSCOW STUDENTS). The article presents a comprehensive study of socio-cultural competencies of modern children and young people aged 12 to 21 years. It summarizes the materials of experimental work on the study of socio-cultural portrait of the younger generation. Emphasis is placed on artistic and aesthetic interests and perceptions, value orientations that affect individual self-realization. The characteristic interests and preferences of teenagers and young people studying in Moscow are highlighted and described. The selective comparative analysis of the results obtained in other major cities of Russia (St. Petersburg, Rostov-on-Don) is carried out. The meaning-related analysis of the respondents' answers shows that modern children are focused mainly on real communication with peers than virtual, pragmatic in the "ideal" construction of their future. The article gives preliminary pedagogical recommendations on the organization of educational work on the cultural component of the term and extracurricular work with students at different levels of education.

Key words: taste, perception, youth, teenager, children, socio-cultural portrait, art education.

Е.В. Боякова, канд. пед. наук, ст. науч. сотр., Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», г. Москва, E-mail: ekaterinavb@inbox.ru

О.И. Радомская, канд. пед. наук, ст. науч. сотр., Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», г. Москва, E-mail: olgaradomskaia@mail.ru

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА И МОЛОДОГО ЧЕЛОВЕКА (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ МОСКВЫ)

Статья посвящена комплексному исследованию социокультурных компетенций современных детей и молодежи в возрасте от 12 лет до 21 года. В ней обобщены материалы экспериментальной работы по изучению социокультурного портрета подрастающего поколения. Акцент сделан на художественных и эстетических интересах и восприятии, ценностных ориентациях, влияющих на индивидуальную самореализацию. Выделяются и описываются характерные интересы и предпочтения подростков и молодежи, обучающихся в Москве. На основе изучения массива данных проводится выборочный сравнительный анализ результатов, полученных в других крупных городах России (Санкт-Петербурге, Ростове-на-Дону). На основе содержательного анализа ответов респондентов показано, что современные дети ориентированы преимущественно на реальное общение со сверстниками, чем на виртуальное, прагматичны в «идеальном» построении своего будущего. В статье даны предварительные педагогические рекомендации по организации образовательной работы по формированию культурной составляющей урочной и внеурочной работы с обучающимися на разных уровнях образования.

Ключевые слова: вкус, восприятие, молодежь, подросток, дети, социокультурный портрет, художественное образование.

Внедрение культурного стандарта для школьников, Концепция преподавания предметной области «Искусство» [1] предполагают формирование у детей и молодежи художественного восприятия, интересов, вкуса, ценностных ориентаций. По мнению Е.П. Олесиной, О.И. Радомской, сформированное художественное восприятие открывает детям и юношеству возможности использовать многообразие культуры в целях саморазвития и общения. Прежде чем построить педагогическую модель развития художественного восприятия на уроках или во внеурочной деятельности, необходимо провести мониторинг по определению уровней его развития [2]. Многие в достижении качества образования зависят от того, какими представляют себе детей педагоги, преподающие предметы искусства, и могут ли они выстроить образовательный процесс в соответствии с психологическими особенностями современных детей, их предпочтениями, интересами, со спецификой региона и месторасположением образовательной организации [3]. Выявление социокультурного портрета современного ребенка даст возможность сравнить, совпадают ли субъективные взгляды педагогов с данными, полученными в научном исследовании, и подготовить педагогические рекомендации по обновлению образовательного процесса.

Н.Н. Фоминой разработана методика сравнительного исследования творческого развития детей на основе изучения продуктов изобразительной деятельности [4]. Е.М. Торшиловой изучена динамика развития эстетических предпочтений и вкусов детей дошкольного возраста и школьников с 4 до 17 лет, определены связи индивидуальных особенностей и уровня развития с эстетическими типами. На основе экспериментальной эстетики ею созданы тестовые методики, используемые, в том числе, в кросс-культурных исследованиях [5], [6]. В нашем исследовании за основу выявления художественных и эстетических вкусов и интересов, жизненных ориентаций взяты принципы, ранее разработанные и опубликованные Е.М. Торшиловой, Ю.У. Фохт-Бабушкиным и другими [5 – 9].

Быстро развивающаяся техника, компьютеризация обыденной жизни, наблюдаемая легкость вхождения подрастающего поколения в современную обществу и культурную среду диктуют изменения в содержании, средствах и методах обучения и воспитания. Между тем масштабных исследований в направлении изучения социокультурного портрета современных детей и молодежи не проводилось.

Группа ученых Института художественного образования и культурологии Российской академии образования в составе Е.П. Олесиной (руководитель проекта), Е.В. Бояковой, Е.Н. Лихановой, Л.П. Печко, О.И. Радомской, Л.Г. Савенковой, Е.М. Торшиловой, Н.Н. Фоминой в 2019 году организовали интернет-анкетирование по составленному ими вопроснику. Анкетирование проводилось в нескольких российских регионах и зарубежных странах. Респонденты вне зависимости от места жительства отвечали на одни и те же вопросы.

Цель исследования – выявление общекультурных компетенций современных детей и молодежи. Метод исследования – интернет-анкетирование средствами Google-формы. Мониторинг исключал персонафикацию участников, основывался на уважении мнения респондентов. Анкетирование было полностью анонимным и добровольным, сбор адресов электронной почты и других персональных данных не производился. Вопросы сформулированы в закрытой форме с возможностью выбора из нескольких предложенных ответов или дописывания в графе «Другое».

В статье предлагаем для обсуждения данные, полученные в результате обработки некоторых вопросов из анкеты. Московские школьники и молодежь заполнили 697 Google-форм. В анкете не было обязательных вопросов, чтобы соблюсти принцип добровольности. В опросе участвовали респонденты мужского (34,3%) и женского (65,7%) пола в возрасте от 12 лет до 21 года, из них обучаются в школе 65,1%. Наибольшее число анкет получено

от подростков 14 и 15 лет, что составило в сумме 40,4% от общего числа респондентов.

В ответе на вопрос о том, чему посвящают молодые люди свое свободное время, можно было выбирать несколько ответов. Этой возможностью респонденты активно пользовались. Более половины опрошенных проводят свободное время в занятии любимым делом или общении с друзьями (64,4% и 65,3% соответственно) как «предписано» возрастной психологией подростковому и юношескому возрасту. В одиночестве гуляют около 30%. Треть из ответивших на этот вопрос общаются в виртуальном пространстве с помощью социальных сетей (34,7%). Общение с родными предпочитают 33,4%, прогулки с животными – 9,5%. Таким образом, большинство выбирает «живое» общение. Этот результат идет вразрез со сложившимся в обыденной жизни мнением, что дети избирают виртуальный мир. Современное поколение открыто для сверстников и с удовольствием делится своими интересами с друзьями (86,9%). Особой разницы между мальчиками (80,7%) и девочками (86,8%) не выявлено.

Большой блок вопросов анкеты посвящен интересам респондентов. Безусловным лидером среди любимых занятий после окончания уроков выступает слушание музыки (65,2%) и просмотр кинофильмов (57,1%). Читают 44,9% опрошенных. Компьютерные игры занимают внимание только 21,2% респондентов. И это меньше, чем увлечение рисованием (28,9%). Самостоятельно музицируют 15,9% девочек и мальчиков. Среди прочих увлечений названы танцы, занятия спортом (футбол, баскетбол, катание на скейте, фехтование), активный образ жизни, фотоискусство, туризм, путешествия, компьютерные игры, рукоделие. Мы не выясняли, какую музыку предпочитают слушать респонденты, но можно догадаться, что это поп-, рок-музыка или иные неакадемические течения. В ответах на другой вопрос большинство обучающихся изъявили желание заниматься именно современной музыкой. Между тем, концерты современных композиторов в залах филармоний и консерваторий проходят без аншлага, за исключением «модных» или раскрученных в СМИ. Сложившаяся ситуация должна стимулировать развитие новых форм и методов учебной работы в области искусства и организации досуга школьников и студентов.

В опросе выявлялись культурные интересы детей и молодежи. Отвечая на вопрос «Если Вам предложат сходить в музей, то какой Вы выберете?», респонденты могли отметить не более двух ответов. В заданном перечне были следующие: картинная галерея (художественный музей); музей фотографии; литературный музей или музей-квартира писателя (поэта); музей техники (космонавтики, автомобилей и др.); музей-квартира ученого, врача, конструктора; музей-квартира композитора; палеонтологический или биологический; исторический или краеведческий. Большинство выборов пришлось на художественный музей (44,2%). На втором месте — музей фотографии (35,0%), техники (25,8%) и палеонтологии (23,2%). Меньше всего наши дети стремятся посещать мемориальные квартиры композиторов (8,8%), писателей (14%) и ученых (14%). Можно сделать вывод о том, что подрастающее поколение интересуется зрелищность. Художественные музеи более привычны для посещения, в них чаще проводят школьные экскурсии или рекламируют в СМИ. Предпочитая в свободное время слушать музыку, наши респонденты не хотят знать о тех, кто ее сочиняет. Или не представляют, что композитор может жить рядом и быть их современником? Или их кумирам не открывают музеев? Респонденты назвали свои варианты музеев для посещения: музей компьютерных игр, кинематографический, современного искусства, ювелирные, «фандовый» и другие, что свидетельствует о широте эрудиции, интересов и понимании того, что музей расширяет личное познавательное пространство человека. Допускаем, что выбор музея сделан гипотетически, но похвально осознанию молодыми людьми того, что культурный человек должен посещать музеи.

Нежелающие проводить время в музее имели возможность выбрать ответ «в музей не пойду, займусь чем-то более для меня интересным». Среди московских детей их оказалось 11,9%. Два мальчика, обратившие на себя внимание во время обработки результатов, не отметили в нашей анкете ответ «в музей не пойду...», а дописали свой идентичный ответ в пустой строке. Первый – подросток 12-ти лет, не любящий музей (даже смайлик улыбающийся вставил), хочет заниматься творчеством, для которого выбрал архитектуру и современную музыку. Он проводит время в общении с друзьями, свою комнату оформил репродукциями произведений искусства и хочет в подлиннике увидеть «Подсолнухи» Ван Гога. Напрашивается вывод: этому школьнику еще не встретился свой интересный музей или человек, который может открыть для него мир музея. А где еще он увидит желанные «Подсолнухи» в подлиннике?

Другой подросток 14-ти лет написал в свободной строке, что не пойдет в музей, проигнорировав готовый ответ из списка. Он хочет в жизни покоя и не любит читать, свободное время посвящает виртуальному общению, прогулкам в одиночестве или с домашними животными, любит компьютерные игры и самообразование за компьютером. Слушает музыку, хочет заниматься многими искусствами (архитектурой, декоративно-прикладным и изобразительным искусством, кино, музыкой), познакомиться с Цоем и украшает свою комнату полученными наградами и дипломами. Вкусовой выбор произведений визуального искусства остановил на аляповатой декоративной наклейке с изображением дерева и компьютерном коллаже (не на картине Кандинского и Поллака), из классических живописных портретов выбрал те, на которых персонажи показались ему красивыми («Она красивая») – «Портрет Жюльетты де Рэ» Э.Ф. Феррона и «Женский портрет» Ж.В. Баллавоина. Это традиционный выбор современных детей и мо-

лодежи (по данным Е.М. Торшиловой [6]). Этот подросток, находящейся в поиске себя, пожалуй, соответствует обывательскому представлению о современном «компьютерном» ребенке, предпочитающем общение с компьютером или гаджетом живой беседе, желающим заниматься искусством, но ничего для этого не предпринимаящим.

Ответы на один из вопросов дают представление о том, каким видом искусства занимаются или хотят заниматься современные дети. Наибольшее число голосов отдано киноискусству (39,1%). Без сомнения, что это мечты о кино, об артистической или режиссерской карьере. Чуть меньше ответов досталось изобразительному искусству (31,6%), хореографии (танцу) (30,6%) и современной музыке (29,7%). В целом эти данные соответствуют выборам в вопросе о любимых занятиях в свободное время. Литературное творчество не привлекает подрастающее поколение. Поэзия набрала 9,7% ответов, современная проза – 6,4%, классическая – 4,1%. Архитектура и декоративно-прикладное искусство набрали 14,9% и 15,4% соответственно, скульптура – 8%, классическая музыка – 11,8%. Таким образом, любя слушать музыку, наши дети мечтают о кино, хотя рисовать и танцевать.

Читательские интересы распределились ожидаемо. Предлагалось отметить не более двух вариантов, но жесткие ограничения не ставились, поэтому некоторые респонденты делали больше выборов. Первое место заняло фантазия (43,4%), второе — приключения (41,4%), третье — детективы (38,4%). Классическая и современная проза набрали каждая чуть больше 20%, классическая и современная поэзия – 14,6% и 9,6%. Меньше всего читают пьесы (6,1%). Изучение произведений этих жанров входит в школьный курс литературы в отличие от книг-победителей.

Не любят чтение 10,8% московских детей. Из них 6,3% поставили у данного ответа единственную галочку. Другие 4,5% детей отметили в дополнении и некоторые жанры литературы из нашего списка. Это те, кто читать не любит, но всё же читает. Графа «Другое» обнаружила приверженность к чтению романов, научной фантастики, публицистики, исторической литературы, биографий, комиксов, книг по философии и психологии и др. На наш взгляд, полученные результаты очевидны.

Характерным показателем внутреннего мира человека является то пространство, которое не выставляется напоказ всем, и существует только для себя или избранного круга близких людей. Таким является комната или «уголок» подростка или юноши. На вопрос об оформлении собственного пространства респонденты дали больше всего дополнительных ответов. Комнату заполняют мягкими игрушками, картинами из пазлов, постерами, книгами, плакатами и картами, комнатными цветами и др. Кто-то честно признался, что комната находится в беспорядке или заполнена мусором. Несколько человек вовсе предпочитают минимализм или пустоту.

Из предложенных вариантов наиболее популярными оказались разнообразные фотографии (36,7%), произведения собственного творчества (31,6%) и представление личных достижений и наград (28,6%). Подлинными произведениями искусства молодежь свои комнаты украшает мало (их выбрали 5,4%). Понятно, что истинные шедевры дорого стоят, но есть произведения народного творчества, которые имеют высокое художественное качество и достойны быть представленными во вкусовых предпочтениях. Репродукции картин, коих великое множество продается или имеются возможности скачивания и самостоятельной печати, не привлекают школьников и студентов (8,9%).

Последний вопрос анкеты выявлял ожидания от жизни у современных подростков и юношества: «Вы хотели бы в жизни...». Надо было сделать единственный выбор либо дописать свой ответ. Самым популярным оказался ответ: «Реализовать себя» (41,4%). Показатель плавно растет от 13 до 20 лет с 31,1 до 53,1%. Настораживает, что подрастающее поколение в самый активный период жизни хочет покоя. Так ответили 10,3% респондентов и большинство их них – девушки. Среди респондентов женского пола 13 – 14 лет их менее половины, начиная с пятнадцатилетнего возраста, показатели растут, достигая 87% к 19 годам.

Рисковать готовы только 6,9%. Богатыми хотят стать 12,4% и почти столько же – заняться творчеством (11,8%). Свойственное возрасту желание чем-то выделиться среди сверстников, показать свою индивидуальность не характерно для московских респондентов. Быть непохожим на других изъявили желание только 5,3%. Уважать других людей и того меньше – 0,9%. Интересоваться искусством хотели бы 2,7% опрошенных московских детей. Таким образом, поколение будущего ставит перед собой практические цели. Слушая музыку, мечтая заниматься кино, они думают об обеспеченной жизни и реализации своих планов. Среди других ответов: «счастья», «добиваться цели, чего бы это ни стоило», «сделать что-то стоящее», «быть хорошим другом», «хочется приключений...», «оставаться человеком», «реализовывать себя всю жизнь и быть с любимыми людьми», «быть известными», «быть красивой и иметь свою семью», «помогать людям и животным, спасать им жизнь», «жить комфортно и гармонично». Внимание привлек ответ 14-летней девушки: «Хочу посвятить всю жизнь театру и кино» (правда, написан он был с грубой грамматической ошибкой – «посветить»). Выяснилось, что она занимается театральным творчеством, хочет познакомиться с известной оперной певицей Натали Дессей и увидеть в подлиннике картину Э. Мунка «Крик». В конкретном случае подросток прилагает усилия для реализации своих планов.

Для сравнения приведем некоторые результаты, полученные в Санкт-Петербурге и Ростове-на-Дону. Общение с друзьями молодежь этих городов также предпочитает социальным сетям («живое» общение: Санкт-Петербург – 66,0%, Ростов-на-Дону – 60,6%. Виртуальное: 29,5% и 21,7% соответственно). Совпало ранжирование и набранный процент голосов в выборе любимого занятия и музея для посещения. Молодые жители этих городов любят слушать музыку, смотреть кино, ходить в картинные галереи, читать развлекательную литературу и желают реализоваться с жизни.

Из полученных в анкетах данных видно, что молодые люди Москвы и Санкт-Петербурга дали соотносимые ответы. Показатели Ростова-на-Дону отличаются лишь по нескольким параметрам. Респонденты из этого города меньше жителей столицы сделали выборов в пользу чтения (19,5%) и признались в желании быть непохожими на других (11,2%). Наибольшие различия отмечены в числе любителей прогулок в одиночестве. Чем крупнее город, тем больше респондентов дали такой ответ. Шумная Москва (28,3%) с ее толчеей и бешеным темпом жизни вынуждает подростков и юношество уединяться. В Санкт-Петербурге и Ростове-на-Дону подобных ответов 19,2% и 9,6% соответственно. Между тем желание покоя в жизни у москвичей такое же, как у жителей Санкт-Петербурга и ростовчан.

Предварительные педагогические выводы по итогам анализа анкет касаются организации образовательного процесса и внеклассной работы с обучающимися в школах, среднем профессиональном образовании и вузах:

1. Стимулировать мотивацию к чтению художественной литературы неразвлекательных жанров, формировать читательские интересы, не обращая внимания на источник чтения (бумажная книга, электронная или Интернет).

2. Воспитывать потребность в посещении музеев как хранилищ художественных, исторических, культурных ценностей и артефактов, повышать качественный уровень и разнообразие доступной возрасту и интересам школьников и студентов образовательно-экскурсионной работы, искать новые пути привлечения молодежи в музеи разной направленности.

3. Развивать художественные и музыкальные интересы, воспитывая вкус к классическому (высокому) искусству и давая образцы качественной новой музыки.

На основе обработанных данных мы можем эскизно нарисовать портрет современного молодого москвича: предпочитает «реальное» общение виртуальному, делясь со сверстниками своими интересами, в свободное время занимается любимым делом. Активный ритм столичной жизни, постоянное нахождение среди людей вызывают у подростков и молодых людей желание уединиться. Вне обучения молодежь любит слушать музыку, смотреть кино и читать, компьютерными играми увлекается мало. У московских студентов и школьников чтение занимает второе место после прослушивания музыки, что не соотносится с утвердившимся мнением о том, что наши дети не читают. Но предпочитают они не классику, предлагаемую школьной программой, а развлекательную литературу. Молодые респонденты выбирают для посещения художественные музеи, музеи фотографии и техники. Мемориальные квартиры композиторов, писателей, конструкторов, врачей интереса не вызывают. Современные подростки и юношество мечтают о кинокарьере, достатке и личной реализации.

Сравнительный анализ показателей трех крупных российских городов показал идентичность полученных результатов.

Результаты исследования получены в рамках выполнения государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 27.7452.2017/8.9 «Социокультурный портрет современного ребенка на разных этапах детства: возрастные и индивидуальные особенности формирования художественного восприятия и мышления».

Библиографический список

1. Концепция преподавания предметной области «Искусство» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/11cfc73e7df5f99beeadf58f363bf98b/download/728/>
2. Олесина Е.П., Радомская О.И. Механизмы реализации педагогической модели развития художественного восприятия и мышления обучающихся. *Казанский педагогический журнал*. 2017; № 6: 132 – 136.
3. Боякова Е.В. Представления педагогов искусства о современных детях и преподавании предметов эстетического цикла. *Педагогика искусства*. 2012; № 2. Available at: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/boyakova_12_june.pdf
4. Фомина Н.Н., Копцева Т.А., Голобоков Ю.В., Протопопов Ю.Н. Сравнительная характеристика художественно-творческого развития детей первой половины XX века и современных детей в условиях урока и в системе дополнительных занятий изобразительным искусством. *Педагогика искусства*. 2014; № 4. Available at: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/fomina.pdf
5. Торшилова Е.М., Копылов Р.В., Полосухина И.А. Типы взаимосвязи восприятия произведения искусства и его эстетической оценки в практике общения детей с искусством. *Педагогика искусства*. 2013; № 4. Available at: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/torshilova_kopylov_polosukhina.pdf
6. Торшилова Е.М. *Ребенок и искусство*. Москва: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2019.
7. Torshilova E.M., Boyakova E.V. Diagnosing Art Appreciation of Children between the Ages of Four and Nine Years. *International Journal of Engineering and Technology*. 2018; Vol 7, № 4.38: 564 – 568. Available at: <https://www.sciencepubco.com/index.php/ijet/article/view/24623/12497>
8. *Художественные интересы современного школьника*. Москва, 1971.
9. Боякова Е.В. Изучение социокультурного развития детей дошкольного возраста. *Управление дошкольным образовательным учреждением*. 2017; № 8: 18 – 23.

References

1. Концепция преподавания предметной области «Искусство» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/11cfc73e7df5f99beeadf58f363bf98b/download/728/>
2. Olesina E.P., Radomskaya O.I. Mechanisms of realization of pedagogical model of development of artistic perception and thinking of learners. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2017; № 6: 132 – 136.
3. Boyakova E.V. Predstavleniya pedagogov iskusstva o sovremennykh detyah i prepodavanii predmetov `esteticheskogo cikla. *Pedagogika iskusstva*. 2012; № 2. Available at: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/boyakova_12_june.pdf
4. Fomina N.N., Kopceva T.A., Golobokov Yu.V., Protopyov Yu.N. Sravnitel'naya harakteristika hudozhestvenno-tvorcheskogo razvitiya detej pervoj poloviny XX veka i sovremennykh detej v usloviyah uroka i v sisteme dopolnitel'nykh zanyatij izobrazitel'nyim iskusstvom. *Pedagogika iskusstva*. 2014; № 4. Available at: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/fomina.pdf
5. Torshilova E.M., Kopylov R.V., Polosuhina I.A. Tipy vzaimosvyazi vospriyatiya proizvedeniya iskusstva i ego `esteticheskoy ocenki v praktike obscheniya detej s iskusstvom. *Pedagogika iskusstva*. 2013; № 4. Available at: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/torshilova_kopylov_polosukhina.pdf
6. Torshilova E.M. *Rebenok i iskusstvo*. Moskva: FGBNU «IHOiK RAO», 2019.
7. Torshilova E.M., Boyakova E.V. Diagnosing Art Appreciation of Children between the Ages of Four and Nine Years. *International Journal of Engineering and Technology*. 2018; Vol 7, № 4.38: 564 – 568. Available at: <https://www.sciencepubco.com/index.php/ijet/article/view/24623/12497>
8. *Hudozhestvennyye interesy sovremennogo shkol'nika*. Moskva, 1971.
9. Boyakova E.V. Izuchenie sociokul'turnogo razvitiya detej doshkol'nogo vozrasta. *Upravlenie doshkol'nym obrazovatel'nyim uchrezhdeniem*. 2017; № 8: 18 – 23.

Статья поступила в редакцию 29.09.19

УДК 37.026.7

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00056

Ivanova A.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Primary Education, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: skralyona@mail.ru

Scriabina A.G., senior teacher, Department of Teaching Mathematics Methods North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: skralyona@mail.ru

Darbasova L.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, engineering faculty, Yakut State Agricultural Academy (Yakutsk, Russia), E-mail: Laura9@list.ru

COGNITIVE INDEPENDENCE AS PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM IN MODERN EDUCATION. The article describes theoretical review of a concept "cognitive independence" in educational process framework. The concept is interpreted by the authors as a set of the Federal State Educational Standard requirements of General Secondary Education – for cognitive independence development of secondary level students. Particular attention is paid to such concepts as "activity", "initiative", "cognition" reflecting cognitive independence. The purpose of the article is to refine the concept "cognitive independence" and its components. The tasks of theoretical study and analysis of special literature determine the development vector of students' cognitive independence. A specification of concept "cognitive independence" and its structural components are presented. Conclusions drawn from the results indicate that independence and activity reflect the personal qualities, cognitive activity develops in the process of cognitive activity and cognitive independence are noted in the personal characteristics.

Key words: activity, initiative, cognition, cognitive independence, independent work.

А.В. Иванова, д-р пед. наук, проф. педагогического института ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: skralyona@mail.ru

А.Г. Скрябина, ст. преп. института математики и информатики ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: skralyona@mail.ru

Л.А. Дарбасова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Якутская государственная сельскохозяйственная академия», г. Якутск, E-mail: Laura9@list.ru

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье проведен теоретический обзор понятия «познавательная самостоятельность» в рамках учебного процесса. Рассматриваемое понятие авторы трактуют как совокупность требований Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования – развития у обучающихся школ познавательной самостоятельности. Особое внимание уделено таким понятиям, как «деятельность», «активность», «познание», в которых отражается познавательная самостоятельность. Цель статьи заключается в уточнении понятия «познавательная самостоятельность» и её компонентов, исходя из которой ставятся задачи теоретического изучения и анализа специальной литературы, определяющие вектор развития у обучающихся познавательной самостоятельности. Дается конкретизированное понятие «познавательная самостоятельность» и её структурные компоненты. В конце представлены основные выводы, что самостоятельность и активность отражают качества личности человека, познавательная активность развивается в процессе познавательной деятельности, познавательная самостоятельность проявляется в личностных характеристиках человека.

Ключевые слова: деятельность, активность, познание, познавательная самостоятельность, самостоятельная работа.

Большой вклад в развитие познавательной самостоятельности обучающихся внесли видные педагоги Ю.К. Бабанский, Б.П. Есипов, М.А. Данилов, В.В. Дрозина, И.Я. Лернер, С.В. Митрохина, П.И. Пидкасистый, Н.А. Половникова, М.Н. Скаткин, Т.И. Шамова, Н.И. Чиканцева и др., в исследованиях которых отмечается, что самостоятельность и активность учащихся развиваются наиболее интенсивно в процессе их познавательной самостоятельности.

Определим характеристику понятия «познавательная самостоятельность», которая является одним из видов понятия «деятельность».

Проблема деятельности рассматривалась в философских трудах М.С. Каган, В.И. Купцова, А.П. Огурцова, Э.Г. Юдина и других. В психологии теория деятельности изучалась Л.С. Выготским, М.Я. Басовым, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, В.Д. Шадринским, В.В. Давыдовым и другими.

Согласно А.П. Огурцову и Э.Г. Юдину, деятельность есть специфически человеческая форма активности по отношению к окружающему миру.

В своих трудах М.С. Каган выделяет три вида деятельности: преобразовательная, познавательная и ценностно-ориентационная. Познавательную деятельность рассматривает как деятельность, «в которой активность субъекта, направленная на объект, не модифицирует его, не разрушает и не реконструирует, а отражается им и возвращается к субъекту в виде знания об этом объекте» [5, с. 59]. Объектами познавательной деятельности являются природа, общество, человек или познающая личность. Познавательная деятельность выступает на двух уровнях. Первый уровень – практическое познание, здесь деятельность неотрывна от практической деятельности и сохраняет результаты в сознании людей в виде их жизненной мудрости или практического опыта. Второй уровень – научное познание, т.е. познавательная деятельность «вырастает в научное познание, которое отделилось от практики и стало самостоятельной и профессионализированной конкретной формой деятельности» [5, с. 59].

В философии В.И. Купцова познавательная деятельность представлена как деятельность целенаправленная и целеосознанная. Любой реальный результат человеческой деятельности всегда представляет собой человеческое достижение, решение такой задачи, которая поставлена и осмыслена им самим [14, с. 469].

Таким образом, из вышеизложенных цитирований авторов, исследовавших «деятельность», видно, что понятие «деятельность» наиболее точно выражает активность человека.

В области психологии понятие «деятельность» более детально исследовалось А.Н. Леонтьевым и С.Л. Рубинштейном.

В теории А.Н. Леонтьева психика сама есть деятельность, определяется через процесс совокупности действий и операций. По А.Н. Леонтьеву, «деятельность есть высшая форма жизнедеятельности. Она имеет свою структуру. Ее образующими является субъект, предмет, продукт, мотив, средство, задача. ... Единицами деятельности являются деятельность, действие и операция» [6, с. 24]. Деятельность у А.Н. Леонтьева носит предметный характер, который отражен в психологической деятельности.

С.Л. Рубинштейн представляет иную точку зрения, что деятельность и сознание едины. Всякое действие человека имеет мотив и направляется на определенную цель; оно разрешает ту или иную задачу и выражает определенное отношение человека к окружающему миру. Сознание есть предпосылка деятельности, вместе с тем и ее результат, оно формируется в деятельности и проявляется в поведении [13].

В психологии деятельность представлена в трех основных видах, сменяющих друг друга: игра, учение, труд.

В исследованиях В.В. Давыдова деятельность субъекта связана с потребностью, в которой проявляется деятельность и, по его мнению, она обладает пла-

стичностью и уподобляемостью, которые проявляются в поисковой активности субъекта и тесно связаны с построением образа объекта [2, с. 13].

Российский ученый-педагог С.И. Гессен в своем труде «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» показывает, что педагогика является теоретическим обоснованием образовательной деятельности, основанной на философии, где главная роль отводится образованию. Исследуя понятие «деятельность» с философской точки зрения, С.И. Гессен рассматривает игру в сравнении с работой. В игре продукт деятельности не имеет значения, ей важен сам процесс деятельности. Также он четко дает понять, что отдельные моменты работы (игра перерастает до работы) имеют цель, и с достижением цели данная работа кончается, имеется в виду определенный продукт как результат деятельности. В противоположность игре (анонная деятельность) работа есть деятельность, в которой цель уже определенно выделялась из самого процесса деятельности. Ребенок, играя, осуществляет определенные свои цели, которым подчиняет некоторые моменты своей деятельности. Здесь он показывает, что игра содержит в себе задатки работы и придает ей большое значение как воспитательному средству, рассматривая как подготовку к работе, которая является единственной и подлинной деятельностью детства [1, с. 95].

Деятельность носит продуктивный характер, потому в ней происходят преобразования, изменения как в сознании человека, так и в окружающем его мире. Деятельность, по сути, направлена на преобразование окружающей действительности, проявляется в виде активности личности. Деятельность отражает личностные характеристики человека, такие как активность, потребность, отношения и др.

Рассматривая далее познавательную самостоятельность, определим, что означает понятие «познание». Следует отметить, что «познание» само по себе не в состоянии существовать, этот процесс неразрывно связан с деятельностью человека. Познание может развиваться из потребностей индивида к самостоятельности, творчеству, достижению чего-либо. В рамках учебного процесса «познание» представлено в трудах Г.И. Щукиной как особая форма – учебная деятельность: «учебная деятельность, как деятельность обучающегося, есть познавательная деятельность, поскольку она направлена на изменение его собственного опыта» [17].

Рассматриваемая «познавательная самостоятельность», которая занимает особое место среди видов деятельности, осуществляемых человеком, используется только в рамках педагогической системы, в связи с чем учебно-познавательную деятельность мы подразумеваем как учение, учебную деятельность.

И.Я. Лернер, Т.И. Шамова и Н.Ф. Талызина отмечают, что нужно учитывать особенности отдельно взятой предметной области при организации познавательной самостоятельности обучающихся, так как каждый ее компонент и является источником активизации. Активность тесно связана с мотивом, учебная мотивация есть потребность к новым знаниям и совершенствованию собственных способностей.

Рассматривая некоторые аспекты познавательной активности, способствующие формированию личностных качеств, отметим, что познавательная активность многогранна, чему свидетельствует работа И.Я. Лернера, Т.И. Шамовой, Г.И. Щукиной, А.К. Марковой и др., и выделим следующие моменты: у И.Я. Лернера активность выступает как условие самостоятельности; Т.И. Шамова активность рассматривает как качество учебной деятельности; Г.И. Щукина познавательную активность соотносит с личностным образованием обучающегося; А.К. Маркова познавательную активность связывает со значимостью учения как познания.

Таким образом, на наш взгляд, познавательную активность следует отнести к психическому состоянию субъекта, проявляющему познающее отношение к учению, т.е. «если обучающийся проявляет познавательную активность в учеб-

ном процессе, то таким образом он проявляет потребность в познании и показывает заинтересованность к серьезным действиям» [4].

Наивысшим проявлением активности в исследованиях П.И. Пидкасистого является самостоятельность. В своих трудах он привел элементы структуры самостоятельной познавательной деятельности: выделение цели деятельности (целесообразная деятельность); определение предмета деятельности; выбор средств деятельности и отметил, что отсутствие хотя бы одного из элементов свидетельствует о том, что деятельность не носит самостоятельный характер [11, с. 112]. Самостоятельная деятельность представлена П.И. Пидкасистым как система, включающая в себя следующие основные компоненты: содержательную сторону (знания, выраженные в понятиях или образах восприятий и представлений); оперативную (разнообразные действия, оперирование умениями, приемами как во внешнем, так и во внутреннем плане действия); результативную сторону [11].

Лучшим средством для вовлечения учащихся в познавательную самостоятельную и практическую деятельность он рассматривал самостоятельные работы, четко организованные учителем, с обязательным учетом индивидуальных особенностей учащихся. Таким образом, в самостоятельной деятельности ученика он выделяет организационную сторону деятельности учителя. Самостоятельная работа, по мнению П.И. Пидкасистого, отражает содержательную и процессуальную сторону познавательной деятельности и характеризуется наличием познавательной задачи. Организационную сторону самостоятельной деятельности учащихся в выполнении индивидуальной самостоятельной работы в своих трудах исследует Н.И. Чиканцева. При выполнении самостоятельных работ она выделяет следующие этапы в деятельности учащихся: постановка цели; планирование способов выполнения задания, достижение цели; отыскание недостающих средств для выполнения задания; осуществление контроля над каждым своим шагом; соотношение полученного результата с поставленной целью [15].

Так, содержательная группа компонентов отражает всю совокупность информации задания при выполнении учеником самостоятельной работы. Процессуальная группа компонентов отражает совокупность действий, при помощи которых можно получить результат, достигнуть цели, в том числе и ту, при помощи которой ученик получает результат.

Н.А. Половникова «самостоятельную деятельность» определяла как качество личности, означающее готовность своими силами овладеть знаниями, умениями и навыками. Стремление личности к самостоятельной деятельности подразумевает соответствующие чувственные и волевые моменты: добровольность и целеустремленность обдумывания, планирования; реализация решения,

определенный характер участия во всей этой работе. Автор пишет, что «познавательная самостоятельность школьников как качество личности синтезируется органическим единством сторон: побудительной, содержательной и технической. Они тесно связаны между собой. Вне их единства не существует и самого явления познавательной самостоятельности личности» [12, с. 112].

Из современных исследователей самостоятельную деятельность изучали В.В. Дрозина, С.В. Митрохина и др.

Основываясь на теорию развивающего обучения, В.В. Дрозина [3] в своей диссертации предложила контекстно-интенсифицированный подход для формирования и развития творческой самостоятельной деятельности, включающий ориентацию на творческую деятельность. С.В. Митрохиной [10] исследована организационная сторона формирования самостоятельной деятельности обучающихся при обучении математике в системе «общеобразовательная школа – вуз».

Итак, развитие познавательной самостоятельности связано с мотивом, с осознанным побуждением, которое приводит к целенаправленной деятельности. Потребность обучающихся в познавательной деятельности показывает высокий уровень активности и их самостоятельности.

Исходя из изложенного выше, приведем уточненное понятие «познавательная самостоятельность», рассматриваемое как интегративное качество личности, проявляющееся в готовности осуществить активную, осознанную и инициативную деятельность в познании, заключающееся в способности к самостоятельной её организации посредством умений ставить познавательные задачи, находить рациональные способы их решения, проявляя волевые качества в достижении целей. Мы выделяем следующие структурные компоненты познавательной самостоятельности: мотивационно-целевой (сознательные потребности в познании, постановка цели, выбор достижения поставленной цели), содержательно-операционный (содержание обучения, общие, специальные и интеллектуальные умения), оценочно-критериальный (самооценка, критичность), нравственно-волевой (проявление воли, усердия и трудолюбия).

Таким образом, в ходе изучения и анализа понятия «познавательная самостоятельность» мы пришли к следующим выводам: самостоятельность и активность отражают качества личности человека: мотивация, темперамент, способности, характер и развиваются в деятельности; познавательная активность формируется в процессе познавательной деятельности, это определяется влечением обучающегося к познанию, его старанием, умственным усилием, мобилизацией нравственно-волевых качеств; познавательная самостоятельность проявляется в личностных характеристиках человека – его потребностях, отношениях, активности.

Библиографический список

1. Гессен С.И. *Основы педагогики. Введение в прикладную философию*. Москва: «Школа-Пресс», 1995.
2. Давыдов В.В. *Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования*. Москва: Педагогика, 1986.
3. Дрозина В.В. *Теория и практика формирования познавательной деятельности учащихся общеобразовательной школы*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Челябинск, 2000.
4. Иванова А.В., Бугаева А.П., Скрябина А.Г. Концептуальные основы формирования самостоятельной познавательной деятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; № 3 (58): 52 – 54. Available at: <http://amnko.ru/index.php/russian/journals/>
5. Kagan M.S. Человеческая деятельность. Available at: <https://www.razym.ru/73757-kagan-m-s-chelovecheskaya-deyatelnost.html>
6. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Смысл, Академия, 2004.
7. Леонтьев А.Н. *Становление психологии деятельности: Ранние работы*. Москва: Смысл, 2003.
8. Лернер И.Я. Развивающее обучение с дидактических позиций. *Педагогика*. 1996; № 2: 7 – 11.
9. Маркова А.К. *Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя*. Available at: <http://shag.com.ua/markova-a-k-formirovanie-motivacii-ucheniya-v-shkolenom-vozras.html>
10. Митрохина С.В. *Развитие самостоятельной деятельности обучающихся при изучении математике в системе «общеобразовательная школа – вуз»*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2009.
11. Пидкасистый П.И. *Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении*. Москва: Педагогика, 1980.
12. Половникова Н.А. *Исследование процесса формирования познавательной самостоятельности школьников в обучении*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Казань: КПИ, 1976.
13. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2004.
14. *Философия и методология науки*. Под редакцией В.И. Купцова. Москва: Аспект Пресс, 1996.
15. Чиканцева Н.И. *Теоретические основы организации самостоятельной работы в процессе обучения школьников математике*. Москва: Научная книга, 1998.
16. Шадрин В.Д. *Психология деятельности человека*. Москва: Институт психологии РАН, 2013.
17. Щукина Г.И. *Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся*. Москва: Педагогика, 1988.

References

1. Gessen S.I. *Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu*. Moskva: «Shkola-Press», 1995.
2. Davydov V.V. *Problemy razvivayushchego obucheniya: Opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo psihologicheskogo issledovaniya*. Moskva: Pedagogika, 1986.
3. Drozina V.V. *Teoriya i praktika formirovaniya poznavatel'noj deyatel'nosti uchashchih'sya obsheobrazovatel'noj shkoly*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2000.
4. Ivanova A.V., Bugaeva A.P., Skryabina A.G. Konceptual'nye osnovy formirovaniya samostoyatel'noj poznavatel'noj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; № 3 (58): 52 – 54. Available at: <http://amnko.ru/index.php/russian/journals/>
5. Kagan M.S. *Chelovecheskaya deyatel'nost'*. Available at: <https://www.razym.ru/73757-kagan-m-s-chelovecheskaya-deyatelnost.html>
6. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva: Smysl, Akademiya, 2004.
7. Leont'ev A.N. *Stanovlenie psihologii deyatel'nosti: Rannie raboty*. Moskva: Smysl, 2003.
8. Lerner I.Ya. *Razvivayushchee obuchenie s didakticheskikh pozicij*. *Pedagogika*. 1996; № 2: 7 – 11.
9. Markova A.K. *Formirovanie motivacii ucheniya v shkole'nom vozraste: posobie dlya uchitelya*. Available at: <http://shag.com.ua/markova-a-k-formirovanie-motivacii-ucheniya-v-shkolenom-vozras.html>
10. Mitrokhina S.V. *Razvitiye samostoyatel'noj deyatel'nosti obuchayushchih'sya pri izuchenii matematike v sisteme «obsheobrazovatel'naya shkola – vuz»*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2009.
11. Pidkasytj P.I. *Samostoyatel'naya poznavatel'naya deyatel'nost' shkol'nikov v obuchenii*. Moskva: Pedagogika, 1980.
12. Polovnikova N.A. *Issledovanie processa formirovaniya poznavatel'noj samostoyatel'nosti shkol'nikov v obuchenii*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Kazan': KPI, 1976.

13. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2004.
 14. *Filosofiya i metodologiya nauki*. Pod redakciej V.I. Kupcova. Moskva: Aspekt Press, 1996.
 15. Chikanceva N.I. *Teoreticheskie osnovy organizacii samostoyatel'noj raboty v processe obucheniya shkol'nikov matematike*. Moskva: Nauchaya kniga, 1998.
 16. Shadrinov V.D. *Psihologiya deyatel'nosti cheloveka*. Moskva: Institut psihologii RAN, 2013.
 17. Schukina G.I. *Pedagogicheskie problemy formirovaniya poznavatel'nyh interesov uchashihsya*. Moskva: Pedagogika, 1988.

Статья поступила в редакцию 29.09.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00057

Kling V.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: klingkaf@gmail.com

Surdina E.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: Belier-999@mail.ru

BILINGUAL TEACHING: PROBLEMS AND PROSPECTS. The paper considers bilingual problem of training foreign medical students. The importance and specific features of teaching-learning process from the moment of designing to realization have been noted. Methodological system is affected by socio-cultural effects and the educational environment itself. The speciality is trained by the way of 2 languages the ratio of those differs depending on the level. Therefore, for the strategies-centred on education bilingual material is being developed. Methods of teaching-learning process suit the character of the process itself. The paper considers the issues of successive improvement of foreign students. Some sets of factors affecting the student's achievements are grouped. The motivation predominates in this set. The second group includes the teaching quality, methodic style, environment language skills and habits.

Key words: bilingual teaching (instruction), didactics, educational discipline, speech and language skills and habits, strategy, improvement, successive activity, teaching quality, management, learning capability, learners achievements, teaching-centred strategy, forms of tutorials.

В.И. Клинг, д-р пед. наук, проф., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: klingkaf@gmail.com

Е.В. Сурдина, канд. пед. наук, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: Belier-999@mail.ru

БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье рассматривается проблема билингвального обучения. Подчеркиваются особенности организации учебного процесса с момента проектирования и до реализации. Методическая система находится под воздействием социокультурных условий, образовательной среды, где специальность приобретает на двух языках, используемых поэтапно. В связи с этим выстраиваются стратегии обучения, разрабатывается билингвальный материал и методы, приемы обучения и оценки. Рассматриваются вопросы улучшения учебной успешности иностранных студентов. Выделено несколько групп факторов, влияющих на учебные достижения. Вопросы мотивационного характера доминируют в приобретении профессии. В другую группу входят атмосфера, качество преподавания, методический стиль, языковая подготовка.

Ключевые слова: билингвальное обучение, дидактика, учебная дисциплина, речевые и языковые умения и навыки, стратегия, улучшение, учебная успешность, качество преподавания, организационно-управленческие параметры, обучаемость, учебные достижения, стратегии обучения, формы занятий.

Билингвальное обучение в условиях экспорта российского образования приобретает иную структуру, содержание, что проявляется в его специфических свойствах и качестве. Естественно, все это затрагивает как структуру организационно-управленческой педагогической деятельности, так и содержание обучения. Одним из факторов является то, что все большее количество студентов желает получить профессию, минуя традиционную подготовку русскому языку на подготовительном отделении. В связи с этим стратегической целью становится поиск эффективных путей реализации содержания образования в рамках ФГОС третьего поколения, учитывая современные потребности в обучении в билингвальном режиме.

Выбор языка (языков) образования становится важной проблемой для процесса приобретения специальности, выстраивания дидактической линии, включая выбор методики, технологии.

Билингвальное обучение находится в центре внимания многих авторов [1 – 3], которые рассматривают различные его стороны. Наша позиция многоаспектна и основывается на достижениях общей дидактики, лингводидактики, методики обучения с учетом особенностей организации образовательного процесса в странах, откуда прибыли студенты.

Основной целью является разработка технологии управления учебным процессом обучения иностранных студентов и выявление оптимальных путей обучения студентов медицинской специальности в билингвальном режиме. Гипотеза исследования состоит в том, что результаты адаптации и уровень обученности иностранных студентов будет выше, если:

- разработана и внедряется технология управления организационно-педагогическим процессом в билингвальной среде;
- разработан механизм реализации билингвального подхода к обучению студентов дисциплинам;
- реализуется модульно-компетентностная технология обучения;
- учитываются особенности обучения культуре как коммуникативного взаимодействия в профессиональном и научном диалоге.

Основными задачами являются:

1. Разработать технологию управления организационно-педагогическим процессом в билингвальной среде.
2. Разработать и внедрить механизм реализации билингвального подхода к организации процесса обучения иностранных студентов из стран дальнего зарубежья.
3. Внедрить модульно-компетентностную технологию обучения преподавателей вуза для преподавания дисциплин как на английском, так и русском языках.

4. Реализовать технологию обучения студентов культуре коммуникативно-взаимодействия в профессиональном медицинском и научном диалоге.

Основными методами для разрешения противоречивой ситуации и решения проблемы билингвального обучения выбраны следующие: анализ теоретико-педагогической и дидактической литературы, наблюдения за реальным процессом обучения в больнице, внедрение технологии оценки обученности и улучшения учебной успеваемости, использование самооценочных методов.

В организационно-педагогическом процессе учитывается совокупность разнообразных форм деятельности. Управляющая программа деятельности, включая руководство университета и кафедры, позволяет достичь её целостности. Она строится с соблюдением трех форм управления, определяемых в зависимости от типа участия: когда процесс управляется центральным звеном, который направляет, разрабатывает, совместно внедряет и оценивает результат (центральное ядро); когда все принимают участие в равной степени (равное участие), третья форма представляет собой комбинацию двух типов (смешанный тип). На практике это подтверждается целесообразностью изменения штатного расписания, например, введение должности проректора по учебной работе с иностранными студентами для координации деятельности с деканом, тьюторами и объединенной кафедрой иностранных, латинского и русского как иностранного. Основная функция введения должности – разрабатывать, внедрять содержание обучения и находить новые формы билингвальной особенности; оценивать, изучать, анализировать и обобщать результаты обученности студентов. Необходима реализация обогащения учебного процесса билингвальной методической литературой, организация работы языковой лаборатории, станций симуляционного обучения для отработки речевых умений, что позволяет расширить возможность погружения в русскоязычную среду для эффективного обретения специальности: развития умений в обследовании с дальнейшей интерпретацией на русском языке, находясь в симуляционном помещении.

Что касается методологии образования, то здесь важно конкретизировать, прежде всего, билингвальную дидактическую стратегию. Ее основу составляет лингводидактика и методика преподавания, в частности, иностранных языков и учебных дисциплин на иностранных языках.

Билингвальное обучение понимается нами как взаимосвязанная деятельность преподавателя и студента в процессе изучения учебных дисциплин средствами двух языков для обретения профессии. Получение медицинской специальности осуществляется в специально организованном билингвальном образовательном процессе, реализующем основную образовательную программу. Учебный материал для освоения распределен, как обычно, по дисциплинам, но и отбирается иногда с позиций учета страны прибытия студентов, целесоо-

бразности учебной информации для будущей профессиональной деятельности по возвращению на родину.

Преподавание конкретной учебной дисциплины начинается с проектирования, конструирования дизайна преподавания. Управление познавательной деятельностью студентов имеет свою специфику, которая выражается в характере самих форм, языках, способах активизации внимания иностранных студентов и вовлечения их в процесс освоения учебной информации [4].

Для реализации процесса обучения по учебной дисциплине преподавателю необходимы хорошие знания в преподаваемой области, высокий уровень владения языком специальности и коммуникации, а также, конечно, наличие теоретической методической подготовки, включающей стратегии обучения, обусловленные содержанием развития компенсаторной компетенции.

Лингводидактика как область научного знания предоставляет общие знания о механизмах как языковых, так и речевых способах развития возможностей овладения ими. Однако конкретный язык требует выбора и уточнения методической системы, адекватной условиям, среде для обучения определенной категории обучающихся. Поэтому методические задачи в контексте модульно-компетентностной технологии рассматриваются в качестве приоритетных в зависимости от профессионально-коммуникативного содержания образования. Конкретизация содержания происходит на уровне знаний, умений, навыков [5].

Что касается технологии организации коммуникации в области медицины и развития компетенций, то она основывается на принципах и целостности и коммуникативно-деятельностной теории. Теория функционально-коммуникативной лингвистики включает антропоцентризм, текстоцентризм, жанровый подход "genre-approach", верховенство синтаксиса. Поэтому стратегии обучения формулируются следующим образом:

1. Стратегии формирования лингвистической компетенции, включающей лексическую, грамматическую стороны, характерные для научного стиля медицинского текста.

2. Стратегии освоения, представленные как логико-смысловые схемы, модели микротекста, макротекста, предложения, диалогические единства.

3. Стратегии освоения и усвоения механизмов смысловой корректности, способов презентации через речевые образцы.

4. Стратегии овладения, включающие монолог, систему заданий, разновидности дискурса. Соотношение производится с уровнями владения набором критериев и показателей, диапазоном, точностью, беглостью, взаимодействием, связностью.

5. Стратегии выявления контекста пользования языком, включающие сферы коммуникации, разновидность ситуации, реестр коммуникативных тем, виды речевой деятельности (письменный, устный тексты).

6. Стратегии порождения текста, включающие высказывание, микродиалог, монолог, дискурс.

7. Стратегии обучения – это "genre-approach", "process-approach", "product approach", обеспечивающие смысловую, формальную корректность текста; соответствие языковых и речевых единиц условиям, установкам пишущего и говорящего, например, описание объекта и патологического процесса, где диалог необходим для освоения механизма порождения высказывания. Для этого нужно уметь задать вопрос, собрать анамнез, узнать об интенсивности боли, использовать образцы для последующего повторения, выяснений, обсудить семейный анамнез, оформить запись, структурировать беседу, объяснить процедуру обследования, дать инструкции, объяснить результаты, успокоить агрессивного пациента, спланировать лечение [6].

Для билингвального процесса обучения, ориентированного на освоение действий профессионального характера, разрабатывается технология, где целью, прежде всего, является развитие личности обучающегося: выбор способов взаимодействия (сотрудничества), стратегий обучения, касающихся общения, организация учебной деятельности при учете социокультурных особенностей, международного опыта использования технологий обучения. Выбор методов преследует цель выстраивания последовательности овладения указанными выше действиями.

Особое внимание при билингвальной технологии обучения обращается на характер самостоятельных заданий (group discussion, pair-work, projects), часто используемых в учебных учреждениях страны прибытия.

Успех освоения профессии зависит во многом от того, насколько у студента, находящегося в другой стране, развивается потребность, мотив в таком освоении профессии. [7]. В процессе учебы под влиянием различных факторов преподаватель пытается развивать интерес к получаемой специальности у иностранных студентов. Для такой категории, как показывает опыт преподавания, особое значение имеет психолого-педагогическая атмосфера учебного заведения, качество преподавания, методика организации учебного процесса и практических занятий, высокий уровень владения английским языком [5].

Одним из моментов устранения накапливаемых несоответствий с целью улучшения учебной успеваемости является проведение кураторами групп бесед с обучающимися для снятия состояний неуверенности, беспокойства, информирование, что именно на первом курсе от студентов требуется максимальное сосредоточение на учебе, систематичность в занятиях. Обязательным советом для некоторых студентов является преодоление отрицательных качеств, особенно нерегулярность посещения занятий.

Наряду с этим была выделена группа факторов, обозначенных П.И. Пидкасистым [4] как продуктогенные. Покажем их сущность на примере изучения иностранными студентами русского и английского языков как неродных для академических целей.

Качество результатов обученности по дисциплине «Русский язык как иностранный» обусловлено организационно-управленческими факторами, обучаемостью, стратегиями обучения, организацией учебного материала.

1. Организационно-управленческие параметры

Иностранные студенты слабо мотивированы на изучение русского языка как иностранного в связи с тем, что:

а) с самого начала обучения не находятся в русскоязычной среде;

б) вместо полного погружения в дисциплинно-ориентированную среду происходит отчуждение от нее;

в) студенты не участвуют в мероприятиях факультета, специальность которого получают. Социализация иностранных студентов в какой-то ее части происходит в рамках факультета, представляющего объединение трех специальностей;

г) в концепции билингвального образования не совсем четко определен лингвистический уровень, т.е. удельный вес каждого из языков (русского, английского) на каждом этапе (I семестр, II – IV семестры, V – VIII семестры) как и уровень владения ими.

Отсутствие четкости в этом вопросе приводило, скорее всего, к самостоятельной

трактовке самими преподавателями-предметниками удельного веса языка. Поэтому для лингвистической кафедры важны были ориентиры, получаемые от профильных кафедр, которые способствовали конкретизации стратегий обучения. Конкретизация осуществлялась в выборе коммуникативных ситуаций, а лингвистическая кафедра затем уточняла, что студент должен знать, уметь для каждой ситуации (например, беседа с большими детьми, разговор с пожилыми пациентами, требующими своей специфики подбора речевых и языковых средств).

2. Изучение проблемы обучаемости студентов находилось в центре внимания.

Учет характеристик обучающихся, полученных в результате изучения, наблюдения, описывающих когнитивные способности, психические особенности, способность пользоваться языковым кодом в целях коммуникации явились материалом для сочетания индивидуального подхода и групповой работы.

3. Организация учебного материала. Рабочая программа по дисциплине «Русский язык как иностранный» включает последовательно распределенный учебный материал для обучения, отбор которого определяется:

а) целью профессионально-коммуникативного образования будущих врачей, т.е. формированием умений и навыков общения в учебной (академической) и профессиональной средах;

б) коммуникативно-деятельностной методикой, включающей стратегии обучения, ориентированные на развитие способности к речевому общению с учетом конкретных условий;

в) учебной деятельностью по овладению языком в учебных целях;

г) учетом принципа последовательности в развитии и овладении коммуникативными умениями, зависящими от специфики коммуникативной ситуации;

д) выбором параметров оценки речевого общения (уместность использования языковых и речевых средств, нормативность языкового оформления предложения, высказывания);

е) способами, действиями с отобранным языковым материалом, например, последовательность работы с лексикой, грамматикой, построением высказывания.

Стратегии обучения, разработанные на кафедре, привели к развитию компетенций, соответствующих различным уровням владения языком, где уровень рассматривается в качестве показателя языковой и речевой грамотности, владение которым дает возможность использовать ЗУН (знания умения, навыки) для успешной деятельности.

Коммуникативный процесс в профессиональной академической среде – это различные виды деятельности: письмо, говорение, чтение, аудирование. Каждый из видов деятельности имеет свои пределы, соотносящиеся с этапом обучения. Конкретными критериями являются диапазон, точность, беглость, взаимодействие, связность.

Контекст пользования языком был уточнен и включил сферы коммуникации, ограниченные повседневными, социально-общественными, профессиональными, образовательными сферами. Что касается лингвистической компетенции, то она включала лексическую, грамматическую, семантическую, орфографическую, орфоэпическую, а также социолингвистическую, прагматическую (дискурс), функциональную (поиск информации, выражение мнения, аргументация и т.д.) компетенции.

Оценка достижений по освоению языка проводилась с учетом критериев и показателей развития компетенций, где оценочные суждения соответствуют действительности, т.е. реальному владению языком. Тесты, проводимые с целью мониторинга освоения содержания дисциплины, оценивают только языковую компетенцию. Применение инновационных методов дает более качественную оценку других видов деятельности [8].

Применение групповых форм обучения по коррекции уровня владения английским и другим языком считается полезным, поскольку для каждого члена группы деятельность фактически индивидуальна. Такое общение дает эффект совместности. После выполнения коллективных заданий предлагается заполнение самооценочных листов в парадигме «знаю», «умею», «уже овладел».

Улучшение учебной успешности тесно связано в этой ситуации с социализацией студентов в академической среде вуза, большим вовлечением в мероприятия, отражающие специфику факультета получаемой специальности.

Целесообразными оказались занятия, называемые "Research skills", по приобретению исследовательских умений и помогающие началу выполнения заданий [7].

Для преподавателей, которые читают лекции на английском языке, организовывались образовательные семинары, чтобы знать композиционные и лексико-грамматические особенности стиля академической лекции. При этом акцент делался на том факте, что изложение информационного материала в содержании лекции и практических занятиях идет с соблюдением принципов доступности, билингвизма, адаптации. Учебный материал при таком виде обучения должен быть билингвальным. Вот некоторые особенности, приемы изложения и организации занятий подобного рода:

1. Изложение учебного материала с использованием двух языков.
2. Освоение фактологической, концептуальной и оценочной информации при постепенном усложнении речи, усиление темпа восприятия на слух, усложнение при чтении (на русском языке), частично английском; осуществление говорения на двух языках; письмо на русском языке.
3. Объяснение учебного материала на русском языке, а пояснения – на английском языке.
4. Развертывание коммуникации идет в таком порядке: вопрос на одном языке, ответ – на другом.
5. Проведение тестирования осуществляется на двух языках.
6. Требования к регуляции своих коммуникативных действий и проведение самоанализа на двух языках.

С этой целью разрабатывались дистанционные пособия, словари, аудио- и видеоматериалы на двух языках, что в большинстве своем способствует развитию компенсаторной способности и готовности преодолевать обучающимися дефицита иноязычных знаний и умений. Основу организации составляет удельный вес языков на каждом этапе обучения, при этом решается также задача увеличения источников для компенсации студентами необходимого материала на одном языке за счет другого.

Следовательно, при дистанционных формах характер обучения языку специальности приобретал еще и упреждающий характер; изложение сущности предмета на двух языках велось с учетом этапа обучения и принципа адаптации на данном этапе. В связи с этим особое внимание уделялось усилению методической подготовки преподавателей дисциплины и повышению качества владения

иностранным языком (обучение, доводящее до продвинутого уровня в овладении языком).

Что касается студентов, то технология обучения культуре коммуникативного взаимодействия в профессиональном медицинском и научном диалоге усиливает активизацию речевой деятельности. В содержание обучения всех категорий студентов вводятся блоки, ориентированные на изучение языка как для академических целей, так и специальных (профессиональных). Непременным компонентом технологии является обучение видам текстовой компрессии как на русском, так и английском языках: реферирование, аннотирование, тезирование, рецензирование, составление обзора. Более того, включение так называемых методов, звучащих как "genre-approach", "product-approach", "process-approach", позволяет улучшать учебную успешность. Что имеется в виду? В содержание "process-approach" входят упражнения, которые знакомят субъектов учебного процесса с типичными характеристиками протекания таких форм, как лекция, семинар, практические занятия в стране проживания и называются "tutor's-tutorials". Такие занятия знакомят с поведенческими реакциями на лекциях, конкретными действиями на занятии, например, можно ли задавать вопросы на лекциях, включаться ли в процесс обсуждения на лекциях, как быть с опозданиями и т.д.

С другой стороны, и лектор, и студент знакомятся с композиционными особенностями текста лекции, его графическими, лексико-грамматическими и другими свойствами, что облегчает восприятие текста с последующим закреплением в языковой лаборатории, работа в которой должна быть абсолютно системной, длительной и хорошо продуманной.

Доминирующим звеном обучения выступает междисциплинарная методика по развитию академической коммуникативной компетенции. Методы наблюдения, анкетирования, выполнения заданий "check-листов" помогают последовательно оценивать когнитивные способности студентов и процессы психологического снятия состояний неуверенности, беспокойства, усиление информирования обучающихся о том, что непременно стоит выполнять в вузе и как максимально сосредоточиться на учебе, систематическом посещении занятий.

Применение листов, называемых "self-assessment" («самооценка»), позволяет выявить некоторые сложности в организации процесса учения студентов и включения в учебную деятельность на занятиях.

Выявленные проблемы находят свое решение и дают результаты во всех сферах деятельности иностранных студентов.

В целом билингвальное обучение требует и индивидуального, и группового подхода в коррекции методического стиля преподавателя как в работе с каждой студенческой группой, так и командной работе в преподавательской среде. Наряду с этим необходим учет социокультурных особенностей как в организации учебного процесса, так и в коммуникации.

Представленные в статье технологии обучения в билингвальном режиме открывают возможности для дальнейшего решения проблемы.

Библиографический список

1. Гавриш Л.Ф., Давыдова Н.М., Бюссон Э. Создание системы билингвального развития и обучения в условиях современного лицея. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2015; № 3: 22 – 27.
2. *Психология и педагогика*. Под редакцией П.И. Пидкасистого. Москва: Юрайт, 2012.
3. Филимонова М.С. Модель билингвальной подготовки студентов неязыковых специальностей вуза. *Фундаментальные исследования*. 2012; № 11: 1116 – 1120.
4. Клинг В.И., Алябьева Ю.М. *Модернизация образовательного процесса в медицинском вузе: психолого-педагогические и дидактические аспекты*. Барнаул: Изд-во АГМУ, 2011.
5. Клинг В.И., Сурдина Е.В. *Педагогика и дидактика высшей медицинской школы: учебное пособие*. Барнаул: Изд-во ФГБОУВО «Алтайский государственный медицинский университет» МЗ России, 2018.
6. Jordan R.R. *English for Academic Purposes. A guide and resource book for teachers*. Cambridge University Press, 2000.
7. Перминова Л.М. Теоретические и методологические основы развития современной дидактики. *Педагогика*. 2013: 45 – 50.
8. Степанян И.К., Дубинина Г.А., Ганина Е.И. Билингвальный подход к обучению математике иностранных студентов. *Педагогические науки*. 2017; № 12 (66) б: 19 – 31.

References

1. Gavrish L.F., Davydova N.M., Byusson E. Sozdanie sistemy bilingval'nogo razvitiya i obucheniya v usloviyah sovremennogo liceya. *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i eksperiment*. 2015; № 3: 22 – 27.
2. *Psihologiya i pedagogika*. Pod redakciej P.I. Pidkasiostogo. Moskva: Yurajt, 2012.
3. Filimonova M.S. Model' bilingval'noj podgotovki studentov neyazykovyh special'nostej vuza. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2012; № 11: 1116 – 1120.
4. Kling V.I., Alyab'eva Yu.M. *Modernizaciya obrazovatel'nogo processa v medicinskom vuze: psihologo-pedagogicheskie i didaktogennye aspekty*. Barnaul: Izd-vo AGMU, 2011.
5. Kling V.I., Surdina E.V. *Pedagogika i didaktika vysshej medicinskoj shkoly: uchebnoe posobie*. Barnaul: Izd-vo FGBOUVO «Altajskij gosudarstvennyj medicinskij universitet» MZ Rossii, 2018.
6. Jordan R.R. *English for Academic Purposes. A guide and resource book for teachers*. Cambridge University Press, 2000.
7. Perminova L.M. Teoreticheskie i metodologicheskie osnovy razvitiya sovremennoj didaktiki. *Pedagogika*. 2013: 45 – 50.
8. Stepanyan I.K., Dubinina G.A., Ganina E.I. Bilingval'nyj podhod k obucheniju matematike inostrannyh studentov. *Pedagogicheskie nauki*. 2017; № 12 (66) b: 19 – 31.

Статья поступила в редакцию 28.09.19

УДК 34.01

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00058

Oborochan T.P., post-graduate student, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University, E-mail: www.aumsu.ru

Tomilin A.N., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: www.aumsu.ru

TO THE QUESTION OF MODELING THE PROCESS OF FORMING LEGAL CULTURE AMONG CADETS OF A MARITIME UNIVERSITY. The scale and grandeur of Russia is facing problems of economic development and strengthening the country's defense strongly require high-quality professional training of young people thorough preparation for life in a democratic state, forming conscious relations to law and order, strict compliance with the provisions of the Constitution of the

Russian Federation and Federal laws, manifestations of orderliness and discipline. Education of students in the spirit of respect for the laws, their strict observance requires the formation and development of young men and women of a high level of legal culture, which in turn requires the development of an appropriate pedagogical model. In the article on the basis of theoretical analysis, approaches of Russian scientists to modeling the model of process of formation of legal culture at cadets of sea higher education institution including five logically interconnected blocks is proved: target, scientific-methodological, organizational, operational-activity and evaluative-effective.

Key words: block, model, modeling, component, cadet, maritime university, methodological approach, legal culture, formation.

Т.П. Оборочан, аспирант, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: www.aumsu.ru

А.Н. Томилид, д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: www.aumsu.ru

К ВОПРОСУ О МОДЕЛИРОВАНИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ У КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА

Масштабность и грандиозность стоящих перед нашей страной задач экономического развития и укрепления обороноспособности страны настоятельно требуют проведения качественной профессиональной подготовки молодежи, её основательной подготовки к жизнедеятельности в демократическом государстве, формирования осознанного отношения к законности и правопорядку, неукоснительного соблюдения положений, требований Конституции Российской Федерации и федеральных законов, проявления законопослушности и дисциплинированности. Воспитание учащейся молодежи в духе уважительного отношения к законам, их строгого соблюдения диктует необходимость формирования и развития у юношей и девушек высокого уровня правовой культуры, что в свою очередь требует разработки соответствующей педагогической модели. В статье на основе теоретического анализа, подходов российских ученых обосновывается модель процесса формирования правовой культуры у курсантов морского вуза, включающую пять логически взаимосвязанных блоков: целевой, научно-методологический, организационный, операционально-деятельностный и оценочно-результативный.

Ключевые слова: блок, модель, моделирование, компонент, курсант, морской вуз, методологический подход, правовая культура, формирование.

В последние годы в нашей стране стали уделять все больше внимания вопросам подготовки молодежи к жизнедеятельности в демократическом государстве и освобожденном от коммунистической идеологии социуме. В этом плане предприняты конкретные шаги по духовно-нравственному и патриотическому развитию молодежи. Свою значительную роль в этом направлении выполняют Концепция и соответствующие государственные программы.

Вместе с тем проблема правового воспитания российской молодежи, формирования правовой культуры (ПК) у этой категории граждан страны значительно обострилась. В течение 2018 года только несовершеннолетними было совершено 43 553 зарегистрированных преступлений, а учащимися и студентами – 44 430 [1]. Кроме того, значительная часть молодежи идеологически незрелая, дезориентирована, аполитична, уклоняется от службы в Вооруженных Силах РФ, употребляет наркотики и алкоголь, занимается проституцией, ищет только легкие пути обогащения, заявляет о своем желании переехать на постоянное место жительства в западные страны, ошибочно полагая, что там они будут вести праздный образ жизни за счет различных пособий.

К сожалению, незрелость и отсутствие должного уровня правовой культуры встречается и среди учащихся морских учебных заведений. Проведенное наблюдение показало, что часть курсантов допускают пропуск занятий, регулярно опаздывают, курят в неположенных местах, сквернословят, грубят друг другу. На основе изучения отношения к учебе установлено, что по результатам сессии у 28% имеются задолженности, в основном по гуманитарным дисциплинам. В процессе индивидуальных бесед курсанты высказываются, что им не интересны такие учебные дисциплины, как философия, политология, основы законодательства.

По результатам констатирующего эксперимента установлено, что у 72% курсантов второго курса (не плавательные специальности) низкий уровень правовой культуры, у 27% средний и только у 1% высокий.

Все это подтверждает актуальность темы проводимого исследования и ориентирует на поиск новых путей совершенствования процесса правового воспитания курсантов, требует разработки новой модели формирования ПК у учащихся морских образовательных организаций и её внедрения в учебно-воспитательную практику.

Цель статьи: на основе теоретического анализа, подходов российских ученых обосновать и разработать модель формирования ПК у курсантов морского вуза.

Рассмотрим сущность педагогического моделирования и его значение для воспитательной практики. На основе анализа научной литературы установлено, что процесс формирования ПК предусматривает осуществление какой-то целенаправленной деятельности, проводимой по определенному алгоритму, в установленной логической последовательности, по какой-то заданной схеме, что ориентирует на необходимость применения метода моделирования. В Педагогическом словаре [2] отмечается, что под методом моделирования следует понимать общенаучный метод исследования, который позволяет изучать не сам объект познания, а только его изображение в виде так называемой модели, но результат исследования переносится с модели на объект.

Отечественными учеными (В.В. Краевским, Е.А. Лодатко, П.И. Пидкасистым, И.П. Подласым, В.А. Сластённым, А.Н. Томилиным и др.) доказано, что метод моделирования имеет очень существенное значение в педагогике и педагогическом исследовании.

Так, В.В. Краевский [3], П.И. Пидкасистый [4] и др. рассматривают моделирование как творческое отображение характеристик определенного объекта на

другой объект, который специально сконструирован для их исследования, изучения, постижения. Второй из объектов именуют моделью первого.

К основным достоинствам и преимуществам моделирования относятся:

- вычленение целостных систем и исследование их функционирования;
- объяснение совокупности данных, относящихся к предмету познания;
- новизна информации и целостность представленной информации.
- оптимизация структуры учебного материала, улучшение организации и планирования учебного процесса;

– совершенствование управления познавательной деятельностью и управления учебно-воспитательным процессом (диагностика, прогнозирование, проектирование).

Говоря простыми словами, моделирование представляет собой специфический процесс построения некой новой модели, необходимой для педагогической практики.

В научных трудах Е.А. Лодатко [5], И.П. Подласого [6] и др. термин «модель» трактуется как мысленно представленная или материально реализованная система, которая адекватно отображает предмет исследования и способна замещать его так, что изучение модели позволяет получить новую информацию об этом объекте.

Значение метода моделирования, используемого в педагогических исследованиях, велико. Новые сконструированные модели применяются для: а) всестороннего анализа существующих педагогических систем; б) выявления их слабых и сильных сторон; в) определения, какими они должны быть для достижения желаемого результата [7]. Для этого на них возлагаются следующие функции: иллюстративная, трансляционная, объяснительная, процессуальная, предсказательная.

Следовательно, в педагогике метод моделирования и создаваемая модель позволяют всесторонне подвергнуть рассмотрению имеющуюся педагогическую систему и обозначить пути ее качественного улучшения и совершенствования.

Рассмотрим состав и содержание модели формирования правовой культуры у курсантов морского вуза. Приступая к разработке новой модели, авторами был изучен опыт и рекомендации таких исследователей, как В.Ю. Живцов [8], Л.И. Москалева [9], Л.Н. Николаева [10] и др.

Выполненный теоретический анализ позволяет предложить новую педагогическую модель формирования ПК у курсантов морского вуза, состоящую из пяти взаимосвязанных блоков: целевого, научно-методологического, организационного, операционально-деятельностного и оценочно-результативного.

Первый блок – *целевой*, он выполняет целеопределяющую функцию. Исходя из социального заказа общества, требований ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС ВПО, главная цель педагогического процесса в сфере правового воспитания – это формирование ПК у всех учащихся вузов, в том числе и морского. Достижение намеченной цели предполагает решение следующих задач:

- выработка интереса у курсантов к проблеме ПК;
- развитие мотивации к формированию ПК;
- повышение правовой активности курсантов;
- выработка у воспитанников зрелого юридического мышления;
- вовлечение обучающихся в правовую деятельность;
- воспитание позитивного отношения к праву и законам;
- усиление влияния на формирование правосознания.

Следующий блок – *научно-методологический*, предназначенный для определения научных подходов и принципов воспитательно-правовой деятельности.

Установленная цель и сформулированные задачи ориентируют нас на применение в качестве теоретико-методологического основания модели следующий состав:

– *системно-деятельностный подход*, который позволяет: а) рассматривать и анализировать ПК во взаимосвязи с иными социальными явлениями; б) предметно аргументировать процесс конструирования системы формирования ПК у курсантов, предусматривающий вовлечение учащихся в разнообразную правовую деятельность;

– *аксиологический подход* предполагает рассматривать ценностный аспект права, включающий оценку её объективных свойств, духовных и нравственных составляющих; интеграцию всех систем ценностей, развитие индивидуальности личности курсанта;

– *компетентностный подход*, требующий создать необходимые условия для овладения курсантами комплексом правовых компетенций, формирование готовности и способности эффективно применить их в последующей профессиональной деятельности; ориентирует на результаты воспитания правовой культуры, рассматриваемые не как объем усвоенной информации, а как способность курсанта применять полученные знания и умения в повседневной жизни, учебной и последующей профессиональной деятельности.

В качестве руководящих положений для проводимого исследования определен комплекс принципов, включающий *принцип системности* (требует сформировать у курсантов целостную систему необходимых правовых знаний и умений); *принцип научности* (определяет необходимость доводить до курсантов учебный материал, отвечающий современным достижениям науки, права и культуры); *принцип интегративности* (призывает к согласованности, упорядоченности и устойчивости связей между различными элементами вузовской подготовки, процессом формирования ПК); *принцип субъектности* (ориентирует всю систему профессиональной подготовки и формирования ПК на создание условий для творческой самореализации личности); *принцип проектности* (указывает на приоритетность инициативности курсантов в выборе способов самореализации); *принцип инновационности* (предполагает использование новых правовых знаний и инновационных методов, а также форм организации продуктивной деятельности субъектов вузовской подготовки); *принцип продуктивности* (определяет направленность всего процесса формирования ПК у курсантов на получение реального и практического продукта, имеющего ценность и для социума, и для личности).

Организационно-содержательный блок включает проектирование авторской целевой программы «Правовая культура специалиста морского транспорта», структурно включающая пять модулей: «Установочный» (предусматривает пояснение курсантам целей программы и выдачу установок на период её изучения); «Теоретический» (направлен на изучение теории правовой культуры); «Деятельностный» (вовлечение курсантов в разнообразную правовую деятельность); «Культурно-досуговой» (участие курсантов в мероприятиях воспитательной и культурно-досуговой работы, имеющих правовую направленность); «Самовоспитание» (предусматривает рефлексию и организацию каждым курсантом самовоспитания в интересах дальнейшего совершенствования уровня правовой культуры).

Важным компонентом блока являются педагогические условия формирования ПК у курсантов морского вуза, понимаемые как специфический комплекс мер, сконцентрированных и целенаправленных на увеличение качества и эффективности осуществляемой воспитательно-правовой деятельности. Таковыми были выбраны:

– *создание правовой среды обучения и воспитания* (способствует безупречному социально-правовому поведению курсантов, что детерминировано внешними механизмами правового воспитания, внутренними мотивами и духовными установками личности);

– *формирование ценностно-правовых ориентаций* (содействует воспитанию и развитию личностных предпочтений правовых идеалов, направленности на правовые ценности, руководство ими в деятельности и поведении);

– *включение курсантов в проектную деятельность* (развивает творческие способности и активность личности, формирует навыки и умения самостоятельного поиска решений возникших сложных проблем и задач);

– *совершенствование научной и методической подготовки профессорско-преподавательского состава* (обеспечивает высокую подготовку и готовность преподавателей к качественной и результативной воспитательно-правовой работе);

– *организация субъект-субъектного взаимодействия в системе «курсант-преподаватель»* (гарантирует продуктивность общения, устранение различных барьеров, конструирование позиции сотрудничества и взаимопонимания).

Четвертый блок – *операционно-деятельностный*. Он целенаправлен на организацию деятельности по овладению курсантами знаниями и навыками ПК. Состоит из двух основных элементов: 1) методов формирования ПК у курсантов, основывающихся на педагогических технологиях модульного, проблемного и проектного обучения, проведении дискуссии и дебатов, организации самовоспитания; 2) этапов формирования ПК: а) входной (проведение первичной педагогической диагностики, позволяющей установить исходный уровень правовой культуры курсантов); б) обучения и воспитания (реализация авторской целевой программы); в) мониторинга (отслеживание процесса изучения целевой программы с целью выявления хода формирования правовой культуры, соответствия процесса изучения модулей желаемому результату и намеченной цели); г) итогового тестирования (контроль сформированного уровня ПК, оценка и интерпретация полученных результатов).

Пятый блок модели – *оценочно-результативный*. Предназначен для оценки полученных результатов процесса формирования ПК у курсантов морского вуза. Данный компонент представлен *критериями* (когнитивным, аксиологическим, деятельностным), соответствующими *показателями и уровнями*, позволяющими определить эффективность проведенной воспитательно-правовой работы.

Когнитивный критерий отражает овладение и усвоение курсантом правовых знаний, их глубину, умение и способность обобщать и анализировать правовую информацию, оценивать факты и явления в правовой сфере жизнедеятельности социума, коллектива, личности. Содержит владение правовой терминологией и понятийным аппаратом, применение правовых знаний в повседневной и профессиональной деятельности, отношениях, поведении. В качестве особого показателя критерия выступает правовая компетентность курсанта.

Аксиологический критерий включает представления, мнения, суждения и характеристики о правовых и гражданских ценностях с точки зрения норм права; умение дифференцировать общечеловеческие и правовые ценности; мотивы законопослушного поведения и деятельности; ценностные основания уважительного отношения к праву и правовым нормам.

К его показателям относятся: осознание потребностей выбора и мотивов формирования ПК; ценностные основания выбора законопослушного поведения; проявление курсантами потребностей, мотивов, интереса, что служит механизмом поддержки или осуждения правового или противоправного поведения.

Деятельностный критерий демонстрирует многообразие отношений курсантов к миру, политике, государству, социуму, коллективу и людям, способность ориентироваться в законодательстве и праве, умение применять правовые знания на практике, в повседневной и профессиональной деятельности, при взаимодействии с представителями власти, преподавателями, сокурсниками и другими гражданами.

Показателями данного критерия являются следующие: законопослушность и правовая активность курсанта; готовность участвовать в правотворческой и политической сферах, выборных кампаниях, патриотической и волонтерской деятельности; желание проявить свою гражданскую позицию.

Основываясь на разработанных показателях, мы определили уровни сформированности правовой культуры: низкий, средний, высокий.

Сконструированная педагогическая модель является многокомпонентной и многоуровневой системой, обеспечивающей целостный и последовательный процесс формирования ПК у курсантов морского вуза. Реализация настоящей модели в практике учебно-воспитательной работы обеспечивает достижение курсантами достаточного уровня правовой культуры, реализация которого происходит как в процессе учебной и повседневной жизнедеятельности, так и последующей профессиональной деятельности на предприятиях и в учреждениях морской индустрии.

Библиографический список

1. *Педагогический словарь*. Available at: <http://www.xn--80aacc4bir7b.xn--p1ai/>
2. *Состояние преступности в России за январь – декабрь 2018 года*. Сборник сведений. Москва: Генеральная прокуратура РФ, 2019.
3. Краевский В.В. *Методология педагогики*: пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары, 2001.
4. *Педагогика*: учебное пособие для студентов педагогических вузов. Под редакцией П.И. Пидкасистого. Москва: Педагогическое общество России, 2004.
5. Лодатко Е.А. *Моделирование педагогических систем и процессов*: монография. Славянск: СГПУ, 2010.
6. Подласый И.П. *Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов*: учебное пособие для вузов. Москва: ВЛАДОС-пресс, 2004.
7. Томилин А.Н. *Военно-педагогическая теория и практика формирования и развития профессиональной направленности офицера-воспитателя*. монография. Новороссийск: МГА имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, 2010.
8. Живцов В.Ю. *Организационно-педагогические условия формирования правовой культуры студентов университета*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. – Самара, 2008.
9. Москалева Л.И. *Формирование правовой культуры у студентов физкультурного вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2006.
10. Николаева Л.Н. *Формирование правовой культуры студентов. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук*. Смоленск, 2005.

References

1. *Pedagogicheskij slovar'*. Available at: <http://www.xn--80aacc4bir7b.xn--p1ai/>
2. *Sostoyanie prestupnosti v Rossii za yanvar' – dekabr' 2018 goda*. Sbornik svedenij. Moskva: General'naya prokuratura RF, 2019.
3. Kraevskij V.V. *Metodologiya pedagogiki: posobie dlya pedagogov-issledovatelej*. Cheboksary, 2001.
4. *Pedagogika: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov*. Pod redakciej P.I. Pidkasiotogo. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2004.
5. Lodatko E.A. *Modelirovanie pedagogicheskikh sistem i processov: monografiya*. Slavyansk: SGPU, 2010.
6. Podlasij I.P. *Pedagogika: 100 voprosov – 100 otvetov: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moskva: VLADOS-press, 2004.
7. Tomilin A.N. *Voenno-pedagogicheskaya teoriya i praktika formirovaniya i razvitiya professional'noj napravlenosti oficera-vospitatelya: monografiya*. Novorossijsk: MGA imeni admirala F.F. Ushakova, 2010.
8. Zhivcov V.Yu. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya pravovoj kul'tury studentov universiteta*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. – Samara, 2008.
9. Moskaleva L.I. *Formirovanie pravovoj kul'tury u studentov fizkul'turnogo vuza*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2006.
10. Nikolaeva L.N. *Formirovanie pravovoj kul'tury studentov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Smolensk, 2005.

Статья поступила в редакцию 29.09

УДК 811.161.1

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00059

Chechik I.V., Cand. Of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering (Saint Petersburg, Russia), E-mail: ira_evl@mail.ru

IMPLEMENTATION OF LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF AUDIOVISUAL AIDS IN TRAINING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR ENGINEERING AND TECHNICAL PROFILE STUDENTS. The article is dedicated to one of the most actual problem of teaching Russian as a foreign language – linguodidactic potential of audiovisual aids at the lessons of Russian as a foreign language for engineering and technical profile students. The concept of authenticity as a very important characteristic of audiovisual aids is describes in the article. In the article, the linguodidactic potential of audiovisual aids is substantiated by the example of their use in classes in the Russian language for specific purposes. According to the author, the inclusion in the teaching methodology of the Russian as a foreign language audiovisual educational aids based on the principal of authenticity, clarity, the principle of interconnected learning to types of speech activity will overcome the language barrier, improve listening comprehension, promote the activation of cognitive activity, and successfully develop communicative and professional competence of foreign engineering and technical profile students.

Key words: audiovisual educational aids, Russian as a foreign language, listening comprehension, speaking competence, language barrier, Russian as a language for specific purposes, principle of clarity, principle of interconnected learning to types of speech activity, textmapping way.

И.В. Чечик, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет», г. Санкт-Петербург, E-mail: ira_evl@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Статья посвящена одной из актуальных проблем современной методики преподавания русского языка как иностранного – реализации лингводидактического потенциала аудиовизуальных средств обучения в аспекте формирования профессионально-коммуникативной компетенции учащихся инженерно-технического профиля. В статье анализируется понятие «аутентичность» как важная характеристика аудиовизуальных средств обучения. Также дается описание с примерами некоторых методов и приемов работы с аудиовизуальными средствами на занятиях по обучению языку специальности иностранных студентов инженерно-технического профиля. В статье делается вывод о том, что использование на занятиях современных аудиовизуальных материалов в качестве средств обучения, ориентированных на принцип аутентичности, наглядности, положительного эмоционального фона обучения, принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности, но прежде всего, аудированию, позволяет эффективно формировать коммуникативно-профессиональную компетенцию учащихся технических специальностей.

Ключевые слова: русский язык как иностранный в техническом вузе, язык специальности, коммуникативно-профессиональная компетенция, аудиовизуальные средства обучения, аутентичные и оригинальные аудиовизуальные материалы, аудирование как вид речевой деятельности, принцип наглядности, принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности, прием textmapping.

Повышение эффективности обучения русскому языку как иностранному в неязыковом вузе является одной из наиболее актуальных проблем современной лингводидактики. Общеизвестно, что аудиовизуальные средства обучения оказывают сильное педагогическое воздействие, так как презентуют учебный материал в наиболее доступной для восприятия и запоминания форме. В данный момент в педагогической науке под термином «аудиовизуальные средства» обучения понимают современные технические средства обучения, включая учебное кино, радио- и телепередачи, звукозапись, видеофильмы телекомпаний, видеоролики и репортажи, размещенные на различных интернет-ресурсах. Современные трактовки данного понятия предполагают включение также медиатекстов (audiovisual educational media), предназначенных для зрительного и слухового воздействия в образовательном процессе [1].

К наиболее очевидным преимуществам использования аудиовизуальных средств на занятиях по обучению иностранному языку стоит отнести обеспечение наглядно-образного восприятия изучаемого материала, что в современных условиях является залогом адекватного понимания и запоминания учебной информации современными студентами [2], [3]. С позиции теории поколений (Н. Хоув, У. Штраус, Ю.А. Левада, Т. Шанин, Е.М. Шамис и др.) это объясняется тем, что для поколения Y и Z характерна принципиальная нелинейность восприятия мира, доминирование визуального канала получения информации [4]. Воздействующая сила аудиовизуальных средств проявляется еще и в том, что научные факты, события, явления излагаются с помощью разнообразных художественных средств, что обеспечивает реализацию принципа положительного эмоционального фона обучения [1]. Необходимо также отметить высокую информативную насыщен-

ность аудиовизуального контента. Аудиовизуальные средства дают возможность учащимся увидеть изучаемые явления в реальном контексте, познакомиться с современными достижениями науки, техники, производства, с предметами и явлениями культуры, которые невозможно или крайне затруднительно увидеть непосредственно. Это существенно активизирует учебную мотивацию в целом [5].

Однако, обращаясь к аудиовизуальным средствам в обучении языку специальности иностранных студентов технических специальностей, преподаватель неизбежно сталкивается с рядом трудностей, в частности с проблемой отбора обучающего материала и его контентного планирования. Современная лингводидактика предлагает в решении этого вопроса опираться на принцип аутентичности, поскольку именно аутентичные материалы (ситуации, задания), в отличие от специально разработанных преподавателями русского языка учебных материалов, способствуют корректному формированию профессионально-коммуникативной компетенции будущих специалистов, например, инженерно-технического профиля и препятствуют появлению когнитивного диссонанса [6], [7].

Отечественные исследователи по-разному трактуют понятие аутентичных учебных материалов. В широком смысле, в методике преподавания иностранных языков под аутентичными понимают материалы, которые создавались носителями языка для носителей языка, но в дальнейшем без изменений нашли свое применения в учебном процессе. Они содержат лингвистическую и экстралингвистическую информацию из различных сфер жизни общества, связанных с профессиональной деятельностью будущих специалистов, и показывают функционирование языка как средства профессиональной коммуникации в естественном окружении и социальной коммуникации [2 – 12].

Исследователи Станкинской научно-методической школы в выявлении критериев аутентичности текстов для иностранных студентов инженерно-технических специальностей опираются на понятия когнитивной науки. Именно общее знание (common knowledge), которым обладают адресант (студент) и адресат (преподаватель) авторы кладут в основу выделения понятия «аутентичный».

Исследователи доказывают [6], [7], что именно в моносоциумной коммуникации «специалист – специалист/будущий специалист», базирующейся на общих знаниях (common knowledge) и проявляющейся в кодифицированности речи, возможно появление аутентичного текста. В свете всего вышеизложенного можно сделать вывод, что материалы научно-популярного или научно-публицистического стиля, которые традиционно объединяются с учебно-научными и научными, применительно к инженерно-техническим специальностям не являются аутентичными, так как не отвечают описанным выше условиям. Такого рода учебные материалы при условии их неадаптированности, по мнению авторов, уместно называть оригинальными, а ситуации речевого общения, характерные для конкретной профессиональной сферы, подлинными.

Таким образом, преподавателю языка специальности для учащихся инженерно-технического профиля при отборе аудиовизуального материала из популярных источников необходимо помнить о том, что критерий «текст, созданный носителем языка для носителей языка» не является достаточным, и большая часть данного языкового контента не подлежит изучению на занятиях по языку специальности, так как не отвечает условиям моносоциумной коммуникации и кодифицированности речи.

Методический потенциал аудиовизуальных средств при обучении русскому языку как иностранному раскрывается через принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности, в том числе и в контексте использования просмотра видеоматериалов [13], [14]. Современная лингводидактика стремится приблизить процесс обучения иностранному языку к процессу реальной коммуникации. И в реальном общении, и в процессе обучения отдельные виды речевой деятельности всегда выступают в тесном взаимодействии. Вместе с тем именно использование аудиовизуальных материалов на занятии позволяет решить эту задачу наиболее оптимальным образом.

Например, занятия по обучению языку специальности для студентов 1 курса автомобильного и строительного факультетов СПбГАСУ (специальность 08.03.01 «Строительство») проходят с использованием эпизодов из видеопленки телекомпании RTG TV «Дамба Санкт-Петербурга. Уникальный щит», 2015 г. выпуска [15]. Фрагменты видеопленки, длящиеся 2 – 2,5 минуты каждый, содержат видеоряд и закадровое описание технических характеристик гидротехнических сооружений, скоростной шестиполосной автодороги, а также конструкций автомобильного тоннеля, панорамные съемки на местности, интервью с техническими специалистами. Опыт показал, что усвоение лексики по темам «автомобильный тоннель», «скоростная автодорога» и «гидротехническое сооружение», а также лексико-грамматических конструкций, характерных для научного стиля речи, происходит эффективнее, так как предпросмотровые упражнения на снятие фонетических, лексических и грамматических трудностей (чтение лексико-грамматического комментария, выполнение письменных грамматических упражнений) подкрепляются различными заданиями на аудирование с элементами конспектирования данного учебного материала в ходе просмотрового этапа обучения. На постпросмотровом этапе предлагаются проверочные условно-коммуникативные упражнения на тренировку различных видов говорения по «разворачиванию» созданных опорных конспектов в высказывания. Также необходимо добавить, что насыщенный видеоряд и масштабность самого технического объекта вызывают у учащихся живой интерес и стимулируют их к дискуссии и обмену мнениями после просмотра.

Следующая по актуальности проблема, которую необходимо решить преподавателю, – это сложность восприятия иностранными учащимися неадаптированного материала, звучащего с экрана. Как показывает практика, неподготовленное предвзвешивание видеосюжетов будет малопродуктивным, поскольку, по нашим наблюдениям, от 20% до 50% языковой информации не воспринимается учащимися даже с учетом опоры на богатый видеоряд. Огромную трудность у них вызывает быстрый темп речи, акцент и иные фонетические особенности речи героев, шумы и помехи, вызванные звуками окружающей среды. Традиционно предпросмотровые задания ориентированы на снятие лексико-грамматических трудностей и отработку синтаксических конструкций, которые прозвучат в видеосюжете, а постпросмотровые задания сводятся к ответам на вопросы по содержанию видеосюжета. Использование только данных видов учебных заданий представляется нам малоэффективным и недостаточным.

Как отмечают исследователи, успешность процесса обучения восприятию и пониманию иноязычной речи зависит не только от лингвистических знаний, но и от развитости у обучаемого речевого слуха и памяти, внимания, умения пользоваться вероятностным прогнозированием и от наличия у него интереса к изучаемому материалу [16 – 18]. Развитием слухоречевой памяти и механизма перцепции у иностранных учащихся активно занимаются на начальном этапе обучения языку «при создании речемоторных и слуховых эталонов изучаемых звуков, ритмических и интонационных структур в ходе постановки нормативного русского произношения» [19, с. 23]. В то же время, по нашему мнению, для корректного формирования аудирования как вида речевой деятельности у учащихся необходимо поддерживать должный уровень сформированности слухоречевой памяти и вероятностного прогнозирования на всех этапах изучения русского языка.

В частности, на занятиях по языку специальности с использованием аудиовизуальных средств для первого курса иностранного студента инженерно-технического профиля на предпросмотровом этапе нами предлагаются следующие задания на тренировку слухопроизводительного навыка и снятия лексических трудностей: «слушайте и повторяйте за преподавателем слова и словосочетания»; «прослушайте и запишите слова и словосочетания. Помните о процессах редуциции и ассимиляции в русских словах, а также на стыке слов»; «проверьте правильность написания слов и словосочетаний». Необходимо отметить, что материал в первом задании расположен по принципу «снежный ком». Например, *сооружение, защитное сооружение, комплекс защитных сооружений; затвор, сегментный затвор, сегментный затвор судопропускного сооружения*. По нашему мнению, данный принцип предъявления материала подготавливает учащихся к восприятию данных слов и выражений в потоке звучащей речи. Понятия и термины, выраженные сложносоставными словами, также могут затруднять восприятие звучащей речи. Семантизация сложносоставных слов проводится через их внутреннюю форму. Например, *прочитайте слова и фразы, объясните значения сложносоставных слов, запомните их. Например, судопропускные сооружения – сооружения для пропуска судов*.

Многие преподаватели-практики сталкиваются с проблемой поиска эффективной методики предъявления аудиовизуального материала. Для достижения поставленной на уроке задачи преподаватели интегрируют несколько интерактивных методов и приемов обучения, объединив их общей темой на основе предлагаемого аудиовизуального материала [14].

В нашем случае на просмотрном этапе в целях оптимизации процесса восприятия и запоминания информации учащимися работа по фиксации информации на русском языке ведется на индивидуальном раздаточном материале – стоп-кадрах. При просмотре видеосюжетов о комплексе защитных сооружений Санкт-Петербурга от наводнений учащиеся записывают необходимую информацию на стоп-кадрах схемы судопропускных сооружений, автомобильного тоннеля и водопропускных каналов. Для более слабых студентов можно пронумеровать стоп-кадры в необходимом порядке. Сильным студентам можно предложить задание самим найти и разложить в правильной последовательности стоп-кадры по мере предъявления материала. Также можно предложить найти один лишний/ложный кадр. Далее на постпросмотровом этапе студенты работают каждый со своим наглядным материалом, используя прием «textmapping» [20]. На наших занятиях учащиеся раскладывают в нужной последовательности стоп-кадры, выделяют и структурируют в своих записях основные важные моменты, на основании своих импровизированных конспектов проверяют знания друг друга, задавая вопросы, дополняют записи в своих стоп-кадрах. В результате получается наглядный опорный конспект темы. На этапе ее закрепления даются задания на продуцирование монологического высказывания – описание того или иного объекта с использованием записанной информации. Также в качестве домашнего задания предлагается подготовить презентацию/доклад на тему «Гидротехнические сооружения в моей стране/ в мире».

Важно отметить, что интерактивность отработки учебного материала в сочетании с принципом наглядности во много раз повышает качество работы с аудиовизуальным материалом. Работа на индивидуальных раздаточных материалах – стоп-кадрах видеосюжетов с применением технологии «textmapping» дает возможность оперативно фиксировать и визуализировать звучащую информацию [13]. В памяти учащегося закрепляется «картинка», которая легче воспроизводится и «разворачивается» до уровня полноценного высказывания. Это особенно ценно, как уже было отмечено, для обучения современных учащихся, ориентированных на зрительный канал восприятия.

Таким образом, использование на занятии аудиовизуального материала вместо учебного текста позволяет комплексно подойти к решению проблемы обучения языку специальности. С одной стороны, введение и закрепление новой лексико-грамматической информации происходит эффективнее, поскольку опирается на зрительно-слуховые образы, с другой, в процессе восприятия интервью со специалистами происходит интенсивная тренировка навыков аудирования и конспектирования. Эта задача приближена к реальной речевой ситуации, так как студенты вынуждены воспринимать звучащую речь, вычленивать необходимую информацию и фиксировать ее, преодолевая шум окружающей среды, быстрый темп речи и особенности дикции технических специалистов. Полученные таким образом знания прочнее запоминаются, так как связаны в сознании обучающегося с той ситуацией, в которой он их приобрел. Добавим к сказанному, что использование аудиовизуальных средств на занятиях по русскому языку как иностранному дает возможность: (а) существенно ускорить освоение новой лексики по языку специальности; (б) эффективно тренировать навыки аудирования, конспектирования и говорения.

К неоспоримым преимуществам также относится то, что аудиовизуальные материалы, насыщенные социокультурной информацией, являются эффективным источником повышения речемыслительной и учебно-познавательной активности учащихся, а также тренировки перцептивных умений благодаря яркости, выразительности и информативной ценности зрительно-слуховых образов, отражающих аутентичные ситуации общения и окружающую действительность. В нашем случае студенты-иностранцы не только осваивают лексику по языку специальности, но и наглядно знакомятся с таким масштабным и уникальным гидротехническим объектом, как комплекс защитных сооружений Санкт-Петербурга от наводнений.

Библиографический список

1. Кочергина В.И. *Аудиовизуальные средства обучения в образовательном процессе*. Available at: <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/library/2018/03/05/audiovizualnye-sredstva-obucheniya-v>
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР, 2009.
3. Соколова Э.Я. Использование аудиовизуальных средств для формирования навыков профессионально-ориентированного аудирования. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. – 2013. – Т. 15 № 2(3). – С. 651 – 655.
4. Тенхунен П.Ю., Елисеева Ю.А. Особенности восприятия учебной информации современными студентами: потенциал визуальной концептуализации. *Интеграция образования*. 2015; № 4: 28 – 34.
5. Дудина Г.О., Ротмистрова О.В., Супронова А.Н. Реализация лингводидактического потенциала массмедиа в обучении русскому языку иностранных военнослужащих. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 6 (73): 5 – 9.
6. Авдеева И.Б., Васильева Т.В., Левина Г.М., Рассуждения об аутентичности в методике обучения иностранных учащихся инженерного: Available at: http://gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_270
7. Авдеева И.Б., Васильева Т.В., Левина Г.М., Досько С.И. Теория обучения русскому языку учащихся инженерного профиля. *Научный вестник МГТУ ГА. Серия Международная деятельность вузов*. 2008; № 128: 77 – 81.
8. Чумарина Г.Р. *Использование аутентичных материалов в процессе обучения иностранному языку*. Available at: <https://infourok.ru/statya-ispolzovaniya-autentichnih-materialov-v-processe-obucheniya-inostrannomu-yazyku-2544756.html>
9. Сергеева Н.Н., Чикунова А.Е. Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей. *Педагогическое образование в России*. 2011; № 1: 147 – 157.
10. Чечик И.В. Работа с рекламным текстом на уроках по русскому языку и культуре речи для студентов менеджеров. *Архитектура – Строительство – Транспорт: материалы 72-ой Научной конференции*. Санкт-Петербург, 2016: 43 – 45.
11. Медянова П.В., Рыжова Н.И. Модель методики обучения социально-коммуникативной деятельности специалиста туристской индустрии в условиях профессиональной подготовки в вузе. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; № 2. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12513>
12. Медянова П.В., Рыжова Н.И. Структура и компоненты языковой составляющей социально-коммуникативной компетентности специалиста туристской индустрии. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; № 3 (34): 8 – 12.
13. Чечик И.В. Некоторые аспекты работы над текстом художественного фильма на занятиях по РКИ (на примере художественного фильма режиссера Г. Чухрая «Баллада о солдате»). *Новое и традиционное в практике обучения русскому языку как родному и иностранному в Российских университетах нефилологического профиля: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*. Санкт-Петербург, 2018: 256 – 259.
14. Батраева О.В. Использование видеоматериалов на занятиях по языку специальности иностранных учащихся, изучающих русский язык в техническом вузе. *Электронный научный журнал «Априори. Серия: гуманитарные науки»*. 2015; – № 3. Available at: <http://www.apriori-journal.ru/seria1/3-2015/Batraeva.pdf>
15. *Дамба Санкт-Петербурга. Уникальный щит*. Телекомпания RTG TV. 2015. Available at: <https://ok.ru/video/664249043492>
16. Литвиненко Ю.Ю. Методический потенциал аудиовизуальных средств на занятиях по русскому языку как иностранному (из опыта работы). *Гуманитарные исследования*. 2016; № 4 (13): 81 – 82.
17. Резунова М.В., Овчинникова О.А. Иноязычное аудирование в условиях неязыкового вуза. *Вестник Брянской государственной сельскохозяйственной академии*. 2019; № 1 (71): 68 – 72.
18. Говорун С.В. Сопоставление навыков и умений учебного аудирования и понимания иноязычной речи на слух в процессе общения. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2011; № 3: 159 – 166.
19. Сорокина Е.В. Развитие речевого слуха студентов-иностранцев при обучении их русскому языку. *Вестник РУДН. Сер. Вопросы образования: языки и специальность*. 2005; № 1; 23 – 30.
20. Проект Textmapping. Available at: <http://www.textmapping.org/>

References

1. Kochergina V.I. *Audiovizual'nye sredstva obucheniya v obrazovatel'nom processe*. Available at: <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/library/2018/03/05/audiovizualnye-sredstva-obucheniya-v>
2. Azimov E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: Izdatel'stvo IKAR, 2009.
3. Sokolova E.Ya. Ispol'zovanie audiovizual'nykh sredstv dlya formirovaniya navykov professional'no-orientirovannogo audirovaniya. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk*. – 2013. – Т. 15 № 2(3). – С. 651 – 655.
4. Tenhunen P.Yu., Eliseeva Yu.A. Osobennosti vospriyatiya uchebnoj informacii sovremennymi studentami: potencial vizual'noj konceptualizacii. *Integraciya obrazovaniya*. 2015; № 4: 28 – 34.
5. Dudina G.O., Rotmistrova O.V., Supronova A.N. Realizaciya lingvodidakticheskogo potenciala massmedia v obuchenii russkomu yazyku inostrannykh voennosluzhaschih. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 6 (73): 5 – 9.
6. Avdeeva I.B., Vasil'eva T.V., Levina G.M., Rassuzhdeniya ob autentichnosti v metodike obucheniya inostrannykh uchaschihsya inzhenernogo: Available at: http://gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_270
7. Avdeeva I.B., Vasil'eva T.V., Levina G.M., Dos'ko S.I. Teoriya obucheniya russkomu yazyku uchaschihsya inzhenernogo profilya. *Nauchnyj vestnik MGTU GA. Seriya Mezhdunarodnaya deyatel'nost' vuzov*. 2008; № 128: 77 – 81.
8. Chumarina G.R. *Ispol'zovanie autentichnykh materialov v processe obucheniya inostrannomu yazyku*. Available at: <https://infourok.ru/statya-ispolzovaniya-autentichnih-materialov-v-processe-obucheniya-inostrannomu-yazyku-2544756.html>
9. Sergeeva N.N., Chikunova A.E. Autentichnye videomaterialy kak sredstvo razvitiya sociokul'turnoj kompetencii studentov `ekonomicheskikh special'nostej. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2011; № 1: 147 – 157.
10. Chechik I.V. Rabota s reklamnym tekstem na urokah po russkomu yazyku i kul'ture rechi dlya studentov menedzherov. *Arhitektura – Stroitel'stvo – Transport: materialy 72-oy Nauchnoj konferencii*. Sankt-Peterburg, 2016: 43 – 45.
11. Medyanova P.V., Ryzhova N.I. Model' metodiki obucheniya social'no-kommunikativnoj deyatel'nosti specialista turistskoj industrii v usloviyah professional'noj podgotovki v vuze. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 2. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12513>
12. Medyanova P.V., Ryzhova N.I. Struktura i komponenty yazykovoj sostavlyayushej social'no-kommunikativnoj kompetentnosti specialista turistskoj industrii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; № 3 (34): 8 – 12.
13. Chechik I.V. Nekotorye aspekty raboty nad tekstem hudozhestvennogo fil'ma na zanyatiyah po RKI (na primere hudozhestvennogo fil'ma rezhissera G. Chuhraya «Ballada o soldate»). *Novoe i traditsionnoe v praktike obucheniya russkomu yazyku kak rodnomu i inostrannomu v Rossijskikh universitetah nefilologicheskogo profilya: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem*. Sankt-Peterburg, 2018: 256 – 259.
14. Batraeva O.V. Ispol'zovanie videomaterialov na zanyatiyah po yazyku special'nosti inostrannykh uchaschihsya, izuchayuschih russkij yazyk v tehničeskome vuze. *Elektronnyj nauchnyj zhurnal «Apriori. Seriya: gumanitarnye nauki»*. 2015; – № 3. Available at: <http://www.apriori-journal.ru/seria1/3-2015/Batraeva.pdf>
15. *Damba Sankt-Peterburga. Unikal'nyj schit*. Telekompaniya RTG TV. 2015. Available at: <https://ok.ru/video/664249043492>
16. Litvinenko Yu.Yu. Metodicheskij potencial audiovizual'nykh sredstv na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu (iz opyta raboty). *Gumanitarnye issledovaniya*. 2016; № 4 (13): 81 – 82.
17. Rezunova M.V., Ovchinnikova O.A. Inoyazychnoe audirovanie v usloviyah neyazykovogo vuza. *Vestnik Brynskoj gosudarstvennoj sel'skohozyajstvennoj akademii*. 2019; № 1 (71): 68 – 72.
18. Govorun S.V. Sopostavlenie navykov i umenij uchebnogo audirovaniya i ponimaniya inoyazychnoj rechi na sluh v processe obscheniya. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2011; № 3: 159 – 166.
19. Sorokina E.V. Razvitiye rechevogo sluha studentov-inostrancev pri obuchenii ih russkomu yazyku. *Vestnik RUDN. Ser. Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'*. 2005; № 1; 23 – 30.
20. Proekt Textmapping. Available at: <http://www.textmapping.org/>

Статья поступила в редакцию 28.09.19

Shvalyova T.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sub-Faculty of Physical Culture and Sport, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: shvaleva-t@mail.ru*

PREVENTION OF FLAT FEET IN OLDER PRESCHOOL AGE CHILDREN ON THE BASIS OF "GAME LABYRINTHS". The article represents collected and generalized materials about flat feet. The points of view of leading scientists are examined. The worked out complexes "Playing labyrinth" that consists of five stages are suggested. Each stage includes complexes of playing tasks for prevented measures of flat feet of senior children under the school age which are used at the lessons of Physical culture and medical Physical culture. The results of research that took place with senior children under the school age are shown. The worked out complexes of playing tasks are done individually, in pairs, in groups if various outcome positions. The author shows the results of research at the end of the article.

Key words: physical development, physical preparedness, supporting moving apparatus, oblong and diametrical flat feet, prevented measures, physical exercises, playing tasks.

Т.А. Швалева, канд. пед. наук, доц., Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: shvaleva-t@mail.ru

ПРОФИЛАКТИКА ПЛОСКОСТОПИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ «ИГРОВЫХ ЛАБИРИНТОВ»

В данной работе представлены собранные и обобщенные материалы о профилактике плоскостопия. За последние годы увеличивается рост нарушений не только в осанке, но и развитии плоскостопия у дошкольников. Мы считаем, что эта проблема на сегодняшний день актуальна, так как дошкольники – это будущее поколение нашей страны, и они должны быть крепкими и здоровыми. В статье автор предлагает разработанные комплексы физических упражнений, основанных на «Игровых лабиринтах». Каждый «Игровой лабиринт» включает пять этапов игровых заданий, которые используются для профилактики плоскостопия у детей старшего дошкольного возраста. Эти комплексы можно использовать на занятиях по физической культуре в ДОУ и на занятиях по лечебной физической культуре. Составленные нами комплексы игровых заданий выполняются индивидуально, в парах, в подгруппах из разных исходных положений. Данные комплексы апробированы в ДОУ на протяжении 2-х лет. Результаты исследования представлены в конце статьи.

Ключевые слова: физическое развитие, физическая подготовленность, опорно-двигательный аппарат, продольное и поперечное плоскостопие, профилактика, физические упражнения, игровые задания.

Цель данной статьи заключается в выявлении влияний, разработанных комплексов «Игровых лабиринтов» для профилактики плоскостопия у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования заключаются в следующем: разработать и внедрить в ДОУ «Игровые лабиринты», основанные на игровых заданиях, и проверить их эффективность во время занятий со старшими дошкольниками.

Исследовательской базой является МБОУ ЦРП д/сад № 3 «Дельфин» г. Абакана. По исследованиям Т.А. Швалева выявлено, что «в дошкольном возрасте деформация стоп, как правило, носит функциональный характер и определяется в основном слабостью мышечного тонуса и связочного аппарата и незавершенностью строения стопы. В связи с этим необходимо предупреждать появление и закрепление у детей плоскостопия, причиной которого могут стать еще и обувь большего размера, чем нужно, и излишняя масса тела. В некоторых случаях причиной являются перенесенные заболевания. Большую роль в профилактике плоскостопия имеет правильный подбор обуви для детей. Размер должен точно соответствовать форме и индивидуальным особенностям стопы, предохранять стопу от повреждений и не вызывать чрезмерное давление на суставы, сосуды и нервы стопы. Детям с плоской стопой не рекомендуется носить обувь без каблучков на тонкой или резиновой подошве. Высота каблука для детей раннего и дошкольного возраста должна быть 1,5 – 2 см. Для предупреждения плоскостопия в детском возрасте необходимо выполнять упражнения, направленные на укрепление мышц и суставо-связочного аппарата стоп. Также полезна ходьба босиком по неровной почве, песку, мелким камушкам, а в домашних условиях – по рассыпанному на полу плоским пуговицам. В результате происходит тренировка мышц голени и активно поддерживается свод стопы – так называемый «рефлекс щажения» [1, с. 43 – 44].

Научными исследованиями Моргуновой О.Н. доказано, что за время обучения в школе у детей в 5 раз возрастает частота нарушений зрения, в 4 раза – нарушений осанки, в 3 раза – патологии органов пищеварения. Практически здоровые дети составляют сегодня лишь 1 – 2% от всего детского населения. В среднем 4 ребенка из 5 имеют видимые деформации опорно-двигательного аппарата. Следовательно, причина различных нарушений появляется уже в дошкольном детстве [2, с. 8].

По мнению И.П. Недовесовой, сегодня необходимо обучать человека здоровому образу жизни. И в первую очередь такие знания нужны родителям, преподавателям, воспитателям. От их знаний, умений зависит, воспитают ли они здорового, гармонически развитого человека, здорового духовно и физически. Знания о состоянии здоровья детей, его укреплении, отношении детей к своему физическому развитию должны стать неотъемлемой частью общей культуры [3, с. 13].

Согласно исследованиям Е.Н. Назаровой, важно, чтобы в период роста и развития организма ребенка, его формирования, родители, воспитатели создали все условия для здорового образа жизни, профилактики заболеваний: питание, движение, физическая культура, соблюдение рационального психологического и гигиенического режима в семье [4, с. 24].

Другими учеными, такими как Асачева Л.Ф. и Горбунова О.В. выявлены различные виды нарушений осанки и плоскостопия (продольное и поперечное) у де-

тей дошкольного возраста. Они рассматривают систему занятий по физической культуре как одну из форм профилактики этих нарушений [5].

Коновалова Н.Г. доказывает, что у детей дошкольного и младшего школьного возраста есть все возможности для профилактики плоскостопия при условии выполнения физических упражнений [6].

Васильева А.В. предлагает эффективные методы лечения (медицинские и физические упражнения), используя различные средства для профилактики плоскостопия [7].

Мы предлагаем в исследовательской работе разработанную нами технологию «Игровые лабиринты» в качестве профилактики плоскостопия у дошкольников на основе игровых заданий. Мы полагаем, что стопы – это очень тонко сбалансированный механизм. Они ежедневно совершают больше работы, чем любая другая часть тела и больше, чем другая часть тела, подвержены травмам. Ребенок начинает ходить в конце первого года. Стопа выдерживает всю тяжесть тела при стоянии и ходьбе, а также обеспечивает плавность походки, а рессорные свойства стопы предохраняют тело и головной мозг от сотрясения при беге, прыжках и ходьбе. Эти функции стопа выполняет благодаря своему сводчатому строению, а некачественная обувь (нестандартный каблучок, грубая ткань, слишком узкая или широкая внутренняя часть обуви), ежедневный контакт с жестким грунтом – все это приводит к смещению костей стопы и нарушению функции равновесия. При ходьбе человеку приходится все время балансировать то на одной ноге, то на другой, переносить вес тела вперед, слева направо и справа налево. Действительно, эти движения требуют точного равновесия, удерживая целый день массу тела на очень маленькой площади опоры – стопе. Для развития равновесия большую роль играет хорошая координация движений по управлению костями ног. Это означает, что человек должен учиться правильно ходить. Правильная походка – это искусство сохранения равновесия на неустойчивых ногах.

Стопа ребенка отличается большим развитием жировой ткани на подошвенной стороне, чем у взрослого, она более широка и коротка и при осмотре кажется плоской. Изменение формы свода стоп приводит не только к местному ухудшению их функции, но и по мере дальнейшей деформации стопы, к изменению положения таза, нарушению правильного стояния позвоночника, что ведет к дефектам осанки. Для диагностики плоскостопия применяют метод плантографии – отпечатков стоп. Раннее распознавание плоскостопия и своевременное его лечение путем гимнастических упражнений помогут избавить детей от этого недостатка или уменьшить его. Поэтому особое значение имеет организация профилактики плоскостопия в раннем возрасте. Эта работа должна проводиться под руководством родителей дома и медперсонала в дошкольных учреждениях [1, с. 42 – 43].

Подбирая упражнения для решения поставленных задач, мы учитывали особенности работы мышц нижних конечностей и двигательной подготовленности детей, для этой цели мы создали несколько «Игровых лабиринтов». В каждом лабиринте есть ложные ходы. Поэтому перед детьми ставились задачи, чтобы они правильно находили решение двигательной задачи. Представляем один из них, который состоит из пяти этапов. На каждом этапе необходимо правильно выполнить игровое задание, которое открывает путь к следующему этапу. Допущенные ошибки в упражнениях приносят штрафы игроку, который должен повто-

ритель упражнение, и только тогда он может уйти на следующий этап лабиринта. В лабиринте, как уже было сказано, есть ложные ходы (упражнения составлены для других частей тела, рук, плечевого пояса, туловища), которые заводят ребенка в тупик. Необходимо вернуться назад и найти правильный ход, для чего необходимо выполнить упражнения для стоп. Из лабиринта один выход. Упражнения выполняются поточно. Игровые задания состоят из специальных упражнений для профилактики плоскостопия с использованием различных предметов: мячей разных размеров, ребристых дорожек, массажных валиков, силового эспандера, гимнастической стенки и скамейки, каната, мелких кубиков, крупных пуговиц. Каждый комплекс включает разнообразные игровые задания, которые выполняются в определенной последовательности и с дозированной физической нагрузкой. В начале курса мы рекомендуем выполнять упражнения для мышц голени и стопы из облегченных исходных положений (сидя, стоя на коленях, лежа) в чередовании с расслаблением и напряжением: «ножки гуляют», «стопы здороваются», «гусеница». Специальные упражнения следует чередовать с общеразвивающими, рекомендованными для мышечных групп нижних конечностей. В этом периоде занятий необходимо добиваться выравнивания тонуса мышц, удерживающих стопу в правильном положении, улучшения координации движений, повышения физической работоспособности ребенка. Первый этап лабиринта включает игровые задания без предметов и выполняется из положения сидя. Это такие задания, как: «Знакомство», «Гусеница», «Разминка балерины», «Танец балерины», «Стирка белья», «Веер» и др.

Задачей основного периода занятий (2, 3, 4 этапы) является достижение высокой коррекции положения стопы и закрепление этого положения. Для этого используют упражнения для большеберцовых мышц и сгибателей пальцев с постепенно увеличивающейся физической нагрузкой, с сопротивлением, отягощением, амортизатором, нагрузкой на стопы и упражнения с предметами. Это захватывание пальцами предметов, удерживание их, переключивание, переворачивание, поднимание.

На втором этапе «Игрового лабиринта» выполняются игровые задания с предметами из исходного положения сидя: «Собери мусор», «Гармошка», «Ловля рыбы», «Пуговицы в коробку», «Мяч на прогулке», «Катание шаров», «Переверни кубики». Третий этап связан с переноской, бросанием, переключиванием предметов стопами: «Поймай мяч», «Догони мяч», «Собери пирамидку», «Построй из кубиков дом», «Ходьба по лестнице», «Перенеси палочки». На четвертом этапе выполняются задания из положения стоя: «Цапля», «Медведь за ягодой», «Улитка», «Мыши на прогулке», «В гости к друзьям». Пятый этап включает упражнения в ходьбе, прыжковые, упражнения с предметами: «Убег от змеи», «Перепрыгни забор», «Перепрыгни ров», «Прыжки по кочкам», «Прыжки через лужи», упражнения со скакалкой и обручем «Догони партнера», «Зааркань коня», «Извозчик», «Найди выход».

В следующий «Игровой лабиринт» включаются игровые задания, основанные на временах года. Например, из задания «Лето». У ребенка карточка-за-

дание, на которой изображена речка, и дети в ней купаются. Ребенок должен придумать движения ногами в плавании способом «басс» и выполнить их. В другом случае выполнить упражнение «Катание на велосипеде». Например, на карточке нарисована зима (лед, коньки), ребенок должен изобразить катание на коньках разными способами: вперед, отталкиваясь поочередно одной и другой ногой, спиной вперед, катание по виражу. Следующее задание – это карточка, на которой изображена весна с ручьями и лужами (практически дети должны выполнить прыжковые упражнения, которые они учили на физкультурных занятиях). На карточке следующей карточке изображена осень, нарисован кедр, а на нем шишки. Дети должны собрать шишки с кедра (лазанье по горизонтальной, наклонной и вертикальной опоре, опираясь на носки и руки). В другой «Игровой лабиринт» включаются игровые, самостоятельные и творческие задания, основанные на танцевальных движениях, например, «Лесная дискотека», «Петушиные бои», «Танец карапузов».

На последнем этапе профилактики (5 этап) происходит закрепление результатов коррекции. Предлагаем детям упражнения в специальных видах ходьбы – на носках, пятках, наружной поверхности стоп, с параллельной постановкой стоп, перекатом с пятки на носок и с носка на пятку, пружинный шаг, высокий шаг, широкий шаг с перешагиванием через предметы, подвешенные шнуры, ходьба по карандашам, катание стопами гимнастических палок на конкурсной основе, например: «Дети, покажите, как ходит медведь?» А теперь посмотрите друг на друга и определите сами лучшего медведя». В другом случае при выполнении прыжковых заданий нужно определить самого прыгучего зайца.

В нашей работе мы представили несколько комплексов «Игровых лабиринтов», которые апробировали на старших дошкольниках в ДОО. Для исследования брали две старших группы в количестве 36 человек. В течение сентября 2017 года по сентябрь 2019 года мы внедрили в группы разработанные нами комплексы «Игровые лабиринты» и проводили с детьми занятия три раза в неделю по 30 мин. На начало педагогического эксперимента из 36 детей 16 были выявлены с нормальной стопой, 14 – с уплощенной и 6 – с плоскостопием. К концу нашего исследования с помощью плантографии мы провели повторное обследование стоп у детей, результаты оказались следующие: 24 ребенка с нормальной стопой, 8 – с уплощенной и 2 – с плоскостопием.

В итоге результаты исследования подтверждают предположение о том, что внедрение «Игровых лабиринтов» в ДОО экспериментальной группы, основанных на игровых заданиях, способствует профилактике плоскостопия у дошкольников со статистической достоверностью по всем исследованным показателям на уровне значимости ($p < 0,05$ до $p < 0,001$).

Проведенная опытно-экспериментальная работа исследования показала свою эффективность. Цель работы достигнута, задачи выполнены. Разработанные упражнения можно использовать для профилактики плоскостопия не только при занятиях с дошкольниками, но и с детьми начальной школы.

Библиографический список

1. Швалева Т.А. *Осанка вашего ребенка*: учебное пособие. Абакан: Изд-во Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, 2007.
2. Моргунова О.Н. *Профилактика плоскостопия и нарушенной осанки в ДОО*: учебное пособие. Москва: ТЦ «Учитель», 2005.
3. Недовесова И.П. *Профилактика и коррекция плоскостопия у детей*: учебное пособие. Москва: Детство-Пресс, 2014.
4. Назарова Е.Н. *Основы здорового образа жизни*: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2013.
5. Асачева Л.Ф., Горбунова О.В. *Система занятий по профилактике нарушенной осанки и плоскостопия у детей дошкольного возраста*: учебное пособие. Москва: Детство-Пресс, 2013.
6. Коновалова Н.Г. *Профилактика плоскостопия у детей дошкольного и младшего школьного возраста*: учебное пособие. Москва: ТЦ Учитель, 2015.
7. Васильева А.В. *Плоскостопие. Самые эффективные методы лечения*: учебное пособие. Санкт-Петербург: ИК-Крылов, 2011.
8. Швалева Т.А. *Лечебная физическая культура и современные средства оздоровления дошкольников*: учебное пособие. Абакан: Изд-во Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, 2010.

References

1. Shvaleva T.A. *Osanka vashego rebenka*: uchebnoe posobie. Abakan: Izd-vo Hakasskij gosudarstvennyj universitet im. N.F. Katanova, 2007.
2. Morgunova O.N. *Profilaktika ploskostopiya i narushenij osanki v DOU*: uchebnoe posobie. Moskva: TC «Uchitel'», 2005.
3. Nedovesova I.P. *Profilaktika i korrekciya ploskostopiya u detej*: uchebnoe posobie. Moskva: Detstvo-Press, 2014.
4. Nazarova E.N. *Osnovy zdorovogo obraza zhizni*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 2013.
5. Asacheva L.F., Gorbunova O.V. *Sistema zanyatij po profilaktike narushenij osanki i ploskostopiya u detej doskol'nogo vozrasta*: uchebnoe posobie. Moskva: Detstvo-Press, 2013.
6. Konovalova N.G. *Profilaktika ploskostopiya u detej doskol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta*: uchebnoe posobie. Moskva: TC Uchitel', 2015.
7. Vasil'eva A.V. *Ploskostopie. Samye effektivnye metody lecheniya*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: IK-Krylov, 2011.
8. Shvaleva T.A. *Lechebnaya fizicheskaya kul'tura i sovremennye sredstva ozdorovleniya doskol'nikov*: uchebnoe posobie. Abakan: Izd-vo Hakasskij gosudarstvennyj universitet im. N.F. Katanova, 2010.

Статья поступила в редакцию 29.09.19

УДК 378.1:796.071.4

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00061

Shchennikova M.Y., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health (St. Petersburg, Russia), E-mail: mshchennikova@mail.ru

DEVELOPMENT OF THE FIELD OF PROFESSIONAL ACTIVITY AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS. The article studies a problem of optimization of higher education in physical culture and sport, substantiation of the factors determining the development of professional education from the professional sphere. The study uses the methods of theoretical and empirical research: analysis of literature, state documents of strategic planning, forms of state statistical accounting, a survey of specialists. The development of higher education of physical culture and sports is due to the

integration of factors of the industry, which include: the socio-cultural potential of physical culture and sports, strategic objectives of physical culture and sports in the Russian Federation, the dynamics of the personnel potential of the industry, the formalized requirements of the National system of qualifications by skill levels, reflected in professional standards, satisfaction of specialists.

Key words: higher education, physical culture and sports, strategic development objectives, human resources, professional standards, demand for professional competencies.

М.Ю. Щенникова, канд. пед. наук, проф., Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербурга, E-mail: mshchennikova@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОТРАСЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Исследование посвящено обоснованию факторов, детерминирующих развитие системы высшего образования в области физической культуры и спорта со стороны отрасли. Развитие системы высшего образования в области физической культуры и спорта обусловлено интеграцией факторов, к которым относятся: социокультурный потенциал и стратегические задачи развития физической культуры и спорта в Российской Федерации, динамика кадрового потенциала отрасли, отраслевая система профессиональных квалификаций, удовлетворенность в специалистах.

Ключевые слова: сфера физической культуры и спорта, профессиональное образование, стратегические задачи развития, кадровый потенциал, профессиональные стандарты, востребованность профессиональных компетенций.

Высшее образование в области физической культуры и спорта формировалось в нашей стране как отраслевое образование, документы стратегического планирования в сфере физической культуры и спорта всегда включали в себя вопросы развития кадрового потенциала, в том числе подготовки и переподготовки кадров. Высшее образование было сконцентрировано в подведомственных отраслевых вузах, учебные планы утверждались совместно органами государственной власти в области образования и физической культуры и спорта. Последние десятилетия характеризуются распространением программ подготовки кадров для развития физической культуры и спорта в значительное количество образовательных организаций, в первую очередь классические и педагогические региональные вузы, что, с одной стороны, повышает доступность образования, приближает места обучения к местам профессиональной деятельности, с другой стороны, характеризуется переходом от направленности программ на вид спорта к программам широкой направленности, более характерной для подготовки кадров в сфере образования. Сложившаяся ситуация ставит задачи осмысления взаимосвязи развития отрасли профессиональной деятельности и профессионального образования в общегосударственном и региональном аспекте, которые призваны определить оптимальные направления развития системы подготовки кадров для физической культуры и спорта.

В исследовании решена задача, связанная с обоснованием факторов, детерминирующих развитие системы высшего образования в области физической культуры и спорта со стороны отрасли. Исследовались социокультурный потенциал физической культуры и спорта, стратегические задачи развития физической культуры и спорта в Российской Федерации, динамика кадрового потенциала отрасли, формализованные требования Национальной системы квалификаций по их уровням, отраженные в профессиональных стандартах, удовлетворенность в специалистах.

Говоря о социокультурном потенциале физической культуры и спорта, следует отметить, что он связан с воздействием двигательной активности на человека и определяет роль физической культуры как важнейшей составляющей здорового образа жизни. Оптимальная двигательная активность имеет как оздоровительное значение для соматического и психического здоровья человека, так и огромное воспитательное значение – способствует дисциплинированности, повышению ответственности, проявлению настойчивости и трудолюбия в достижении поставленной цели, воспитанию социальной, трудовой и творческой активности, что оказывает влияние на развитие общества. Прикладной характер, основанный на естественных биологических характеристиках, является важной отличительной особенностью физической культуры и заключается в формировании тех навыков, способностей и социальных ценностей, освоении того практического опыта, которые наиболее значимы и востребованы для личности в профессиональной и социальной деятельности. Физическая культура обладает мощнейшим воспитательным потенциалом в формировании моральных и этических ценностей, не имеет биологических, возрастных, социальных и профессиональных границ. Всестороннее гармоничное развитие личности основывается на единстве физического совершенствования, интеллектуального и духовно-нравственного воспитания [1 – 3].

Современные условия характеризуются эволюцией социокультурной сущности спорта, когда он становится не просто состязанием, а средством идеологических, экономических, политических и иных сфер международных отношений, приобретает межнациональный и межконтинентальный статус; повышает конкурентность на мировом рынке труда и снижает конкурентноспособность отечественных кадров, что наиболее видно в игровых видах спорта [4, с. 170; 5, с. 95].

Социокультурный потенциал физической культуры и спорта находит свое отражение в стратегических задачах её развития. Стратегические задачи развития физической культуры и её место в социально-экономическом развитии стра-

ны характеризуется задачами развития человеческого капитала и повышением конкурентоспособности российского спорта на мировых аренах [6].

В 2018 году в Указе Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации до 2024 года» поставлена задача доведения доли граждан, систематически занимающихся физической культурой и спортом, до 55%, что соответствует увеличению количества занимающихся на 25 млн. человек и требует подготовки кадров современной формации [7]. Целевыми показателями деятельности специалистов по решению задач развития физической культуры и массового спорта, модернизации системы физического воспитания различных категорий и групп населения является привлечение к занятиям различных категорий граждан: детей и молодежи, населения, занятого в экономике, старшего поколения, лиц с ограниченными возможностями.

С 2011 года в стране формируется система подготовки спортивного резерва, в законодательство включено понятие спортивной подготовки, введены федеральные стандарты, реализуется соответствующая государственная услуга, в 2018 году утверждена Концепция развития системы подготовки спортивного резерва в Российской Федерации на период до 2025 года. Ключевым вопросом для успешной реализации Концепции является кадровое обеспечение отрасли. В документе подчеркивается «необходимость изменения процесса подготовки специалистов отрасли, формирования новой генерации тренеров, обладающих знаниями особенностей взросления детского организма, соответствующих нагрузок с учетом сенситивных периодов» без интенсификации подготовки [8]. Развитие спорта, достижение высших результатов требуют внедрения инновационных технологий, результатов передовой науки, продвижения этических ценностей спорта, развития отбора и сопровождения спортивно одаренных детей, кадров, ориентированных на достижение целевых показателей профессиональной деятельности, связанных с высокими результатами в виде спорта на основе развития методики подготовки.

Социокультурный потенциал физической культуры и спорта и стратегические задачи развития отрасли как факторы развития профессионального образования должны определять выбор направлений и направленности подготовки кадров, ключевых целей образовательных программ и составлять основу целевого управления образовательной программой [9]. Это позволяет формировать зоны ответственности образовательных организаций, реализующих данные образовательные программы, оптимально используя их сильные стороны. Для региональных вузов – это подготовка кадров для физической культуры, массового спорта, детско-юношеского спорта в сфере регионального управления. Для ведущих университетов – реализация программ, направленных на подготовку научных кадров, на основе междисциплинарности, научных школ, внедрения передовых научных исследований в сферу физической культуры и спорта. При этом в настоящее время качественно осуществлять подготовку кадров для спорта в соответствии со спецификой видов спорта готовы только отраслевые вузы, подведомственные Минспорту России, что в первую очередь связано с наличием кадровых ресурсов и спецификой учебного процесса с большой долей практической подготовки по виду спорта.

Анализ кадрового потенциала отрасли по данным формам статистической отчетности за период 2012 – 2018 годов свидетельствует, что в 2018 году общее количество работников составило 38 3845 человек, из которых 144 066 человек (38%) – это работники сферы неспециального физкультурного образования, 109 867 человек (29%) – сферы дополнительного образования детей в области физической культуры, 94 129 человек (25%) – сферы физической культуры и массового спорта по месту работы, жительства, в фитнес-клубах и спортивных сооружениях, 21 706 человек (6%) работают в иных организациях, в том числе адаптивной физической культуры, 14 077 человек (4%) в органах управления.

За последние 5 лет общее количество работников сферы физической культуры и массового спорта увеличилось на 43 803 человека (13,5%). Доля лиц, имеющих высшее образование в области физической культуры и спорта, составляет в системе общего и профессионального образования 78%, в дополнительном образовании детей (ДОД) – 72%, в дошкольном образовании, в сфере организации физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы с населением по месту работы, жительства, в фитнес-клубах и спортивных сооружениях – 58%. В последние 5 лет наблюдается тенденция увеличения доли лиц с высшим образованием в области физической культуры и спорта во всех группах работников, наиболее характерно это для организаций ДОД, где доля таких работников увеличилась на 8%. Во всех сферах деятельности в области физической культуры и спорта сохраняется достаточно высокий процент лиц, не имеющих соответствующего профессионального образования, которые занимают 40 936 рабочих мест.

Кадровый потенциал административных работников физкультурно-спортивных организаций и органов управления физической культурой и спортом всех уровней с 2012 по 2018 год увеличился на 2 333 человека, что составляет 20%. Имеют высшее образование в области физической культуры и спорта 66% административных работников физкультурно-спортивных организаций, 76% работников органов управления физической культурой и спортом.

Кадровый потенциал системы подготовки спортивного резерва в лице тренеров с 2014 по 2018 года имеет тенденцию к стабилизации, количество штатных тренеров увеличилось на 911 человек, что составляет 1%. Профессиональное образование в области физической культуры и спорта имеют 82% от общего числа штатных тренеров, из них 72% имеют высшее образование, 10% – среднее профессиональное. Для СДЮСШОР характерна большая доля тренеров с высшим образованием – 82%, что на 11% больше, чем в ДЮСШ, и меньшая доля тренеров со средним профессиональным образованием – 7%, по сравнению с 9% в ДЮСШ. За последние пять лет отмечается тенденция повышения доли тренеров с высшим образованием в области физической культуры и спорта на 1 – 2% за год, при этом 18% штатных тренеров не имеют профессионального образования в области физической культуры и спорта, что в 2018 году составило 12 087 рабочих мест. Тенденцией последних лет является увеличение количества и доли тренеров пенсионного возраста. В таких летних видах спорта, как гребля на байдарках и каноэ, гребной спорт, велоспорт-трек, лёгкая атлетика, пулевая стрельба, тяжёлая атлетика, фехтование и зимних видах спорта (лыжные гонки, биатлон, конькобежный спорт) доля тренеров в возрасте до 30 лет составляет менее 20%, а старше 60 лет – более 12%. Из числа административных работников и специалистов за последние 5 лет количество руководителей, заместителей руководителя и инструкторов-методистов увеличилось на 4 405 человек, высшее образование в области физической культуры имеют только 68% руководителей, 42% заместителей руководителя, 57% инструкторов-методистов, что не соответствует требованиям профессионального стандарта [10].

Таким образом, в условиях решения задач интенсивного развития отрасли наличие среди работников физической культуры и спорта достаточного количества лиц, не имеющих соответствующего профессионального образования, увеличение количества работников пенсионного возраста обуславливают по-

требностью в подготовке кадров с высшим образованием. Структура кадрового потенциала отрасли как фактор развития профессионального образования определяет количественную потребность в кадрах по областям и сферам профессиональной деятельности, видам спорта. Планирование потребности в кадрах в области физической культуры и спорта должно опираться на объективные показатели мониторинга рынка труда в отрасли в разрезе регионов и видов спорта.

Насколько результаты профессионального образования могут быть использованы для решения задач при работе в конкретной должности, определяется непосредственно в процессе профессиональной деятельности. Для выявления необходимости и сформированности профессиональных умений проведен опрос работников физической культуры и спорта из числа тренеров различной квалификации. Разработанный механизм осуществления аналитической деятельности по исследованию требований рынка труда включал в себя контент-анализ, фильтрацию и сортировку требований профессиональных стандартов [11], [12], разработку анкет по результатам их соотнесения с категориями профессиональных компетенций ФГОС ВО, анкетирование 43 тренеров по легкой атлетике и лыжным гонкам и 11 инструкторов-методистов. Данные анкетирования обрабатывались с использованием методов дескриптивной статистики и регрессионного анализа. В результате анализа матрицы корреляций выявлены статистически значимые, выраженные регрессионные зависимости средних уровней сформированности профессиональных умений от средних уровней их необходимостей. Выявлены умения, уровень которых не вполне соответствует их необходимости. Специалисты высоко оценивают вклад профессионального образования в сформированность профессиональных умений, необходимых для выполнения трудовых функций профессиональных стандартов. Необходимость усиления роли профессионального образования определена для умений в области воспитания, в первую очередь готовности формировать потребность в систематических занятиях физической культурой и спортом, в организационно-методическом обеспечении, коммуникации и профессиональном взаимодействии.

Анализ востребованности профессиональных компетенций со стороны работников различных сфер профессиональной деятельности обеспечивает для сферы профессионального образования обратную связь с рынком труда, рассматривается как фактор развития профессионального образования с точки зрения выявления несоответствий и корректировки результатов обучения и содержания образования. Перспективным направлением использования разработанного механизма является создание дополнительных профессиональных программ с учетом выявленных дефицитов подготовленности работников и занимаемых должностей.

В исследовании обоснованы факторы, детерминирующие развитие системы высшего образования в области физической культуры и спорта со стороны отрасли. Развитие системы высшего образования в сфере физической культуры и спорта обусловлено интеграцией факторов развития отрасли, к которым относятся: социокультурный потенциал физической культуры и спорта, стратегические задачи развития физической культуры и спорта в Российской Федерации, динамика кадрового потенциала отрасли, формализованные требования Национальной системы квалификаций по их уровням, отраженные в профессиональных стандартах, удовлетворенность в специалистах.

Библиографический список

1. Войнар Ю. Подготовка физкультурных кадров. Традиции, реалии, перспективы. Диссертация ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2001.
2. Вадюхин С.В. Подготовка кадров в отрасли физической культуры в условиях университетского комплекса. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2009.
3. Орехов Е.Ф. Модернизация высшего профессионального образования в отрасли физической культуры и спорта в современных социокультурных условиях. Санкт-Петербург, 2011.
4. Лукьянов А.В., Мазов Н.Ю. Спорт как социально-ценностная система. *Философия и общество*. 2008; № 4: 168 – 184.
5. Лубышева Л.И., Моченов В.П. Новый концептуальный подход к современному пониманию социальной природы спорта. *Теория и практика физической культуры*. 2015; № 4: 94 – 101.
6. Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_90500
7. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_297432
8. Концепция подготовки спортивного резерва в Российской Федерации до 2025 года. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_309457
9. Щенникова М.Ю., Овсяк Т.М. Методические рекомендации по формированию примерных основных образовательных программ по направлениям подготовки «Физическая культура» и «Спорт» в соответствии с требованиями профессиональных стандартов. Санкт-Петербург: НГУ им. П.Ф. Лесгафта, 2017.
10. Щенникова М.Ю., Петров С.И. Подготовка кадров для спорта: современное состояние и перспективы развития. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2017; № 5 (147): 203 – 211.
11. Профессиональный стандарт «Тренер».
12. Профессиональный стандарт «Инструктор-методист». Available at: http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=54495

References

1. Vojnar Yu. *Podgotovka fizkul'turnykh kadrov. Tradicii, realii, perspektivy*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2001.
2. Vadyuhin S.V. *Podgotovka kadrov v otrasli fizicheskoy kul'tury v usloviyakh universitetskogo kompleksa*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2009.
3. Orekhov E.F. *Modernizatsiya vysshego professional'nogo obrazovaniya v otrasli fizicheskoy kul'tury i sporta v sovremennykh sociokul'turnykh usloviyakh*. Sankt-Peterburg, 2011.
4. Luk'yanov A.V., Mazov N.Yu. Sport kak social'no-cennostnaya sistema. *Filosofiya i obschestvo*. 2008; № 4: 168 – 184.
5. Lubyshcheva L.I., Mochenov V.P. Novyy konceptual'nyy podhod k sovremennomu ponimaniyu social'noy prirody sporta. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. 2015; № 4: 94 – 101.
6. *Strategiya razvitiya fizicheskoy kul'tury i sporta v Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_90500
7. *Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 07.05.2018 № 204 «O nacional'nykh celyah i strategicheskikh zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda»*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_297432/
8. *Konceptsiya podgotovki sportivnogo rezerva v Rossijskoj Federacii do 2025 goda*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_309457

9. Schennikova M.Yu., Ovsyuk T.M. *Metodicheskie rekomendacii po formirovaniyu primernykh osnovnykh obrazovatel'nykh programm po napravleniyam podgotovki «Fizicheskaya kul'tura» i «Sport» v sootvetstvii s trebovaniyami professional'nykh standartov*. Sankt-Peterburg: NGU im. P.F. Lesgafta, 2017.
10. Schennikova M.Yu., Petrov S.I. Podgotovka kadrov dlya sporta: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. 2017; № 5 (147): 203 – 211.
11. *Professional'nyj standart «Trener»*.
12. *Professional'nyj standart «Instruktor-metodist*. Available at: http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalny-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=54495

Статья поступила в редакцию 30.09.19

УДК 376

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00062

Shebunyaeva E.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Northern (Arctic) Federal University n.a. M.V. Lomonosov (Arkhangelsk, Russia),
E-mail: e.pekischeva@narfu.ru

Tolstikova O.N., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Northern (Arctic) Federal University n.a. M.V. Lomonosov (Arkhangelsk, Russia),
E-mail: o.tolstikova@narfu.ru

Gradova G.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Northern (Arctic) Federal University n.a. M.V. Lomonosov (Arkhangelsk, Russia),
E-mail: gradova.g@narfu.ru

TO THE QUESTION OF POSSESSION OF MEDIATED KNOWLEDGE FORMS OF KNOWLEDGE BY PRESCHOOLERS WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES. The article presents the use of a theoretical analysis of the problem of mastering children by symbolic and symbolic means in preschool childhood. The authors' scientific positions are analyzed, revealing the specifics of the use of elementary and complex symbolic constructs by preschoolers. The article reveals the symbolic-modeling nature and qualitative changes in the child's playing, visual, constructive, speech activities, due to the use of elementary and complex model forms of mediating the child's cognitive activity. The conditions for the formation of indirect forms of cognition in preschool children with developmental problems are determined.

Key words: sign-symbolic mediation, elementary and complex substitution, standard, modeling, game activity, children with developmental problems.

E.V. Шебуняева, канд. психол. наук, доц., Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, Архангельск,
E-mail: e.pekischeva@narfu.ru

O.N. Толстикова, канд. психол. наук, доц., Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, Архангельск,
E-mail: o.tolstikova@narfu.ru

G.N. Градова, канд. пед. наук, доц., Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, Архангельск,
E-mail: gradova.g@narfu.ru

К ВОПРОСУ ОВЛАДЕНИЯ ОПОСРЕДОВАННЫМИ ФОРМАМИ ПОЗНАНИЯ ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Статья посвящена теоретическому анализу проблемы овладения детьми знаково-символическими средствами в дошкольном детстве. Проанализированы авторские научные позиции, раскрывающие специфику использования дошкольниками элементарных и сложных знаковых конструкторов. В статье раскрывается символично-моделирующий характер и качественные изменения игровой, изобразительной, конструктивной, речевой деятельности ребенка, обусловленные использованием элементарных и сложных модельных форм опосредствования его познавательной активности. Определены условия становления опосредствованных форм познания у дошкольников с проблемами в развитии.

Ключевые слова: знаково-символическое опосредствование, элементарное и сложное замещение, эталон, моделирование, игровая деятельность, дети с проблемами в развитии.

В ФГОС ДО в качестве одной из основных линий развития детей дошкольного возраста определяется познавательное развитие, предполагающее формирование познавательных действий ребенка и становление его сознания, а также развитие его воображения и творческой активности, формирование первичных представлений ребенка о природном, социальном мире и социокультурных ценностях и т.д. Познание детьми окружающего мира возможно только при условии овладения ими опосредствованными формами познания, особого рода знаково-символической деятельностью, поддерживаемой способностью к знаково-символическому опосредствованию [1 – 4]. Известно, что нормально развивающиеся дети испытывают особые трудности при использовании знаково-символических средств и опосредствованных форм познания (Е.Е. Кравцова, Н.Г. Салмина и др.). Значительный дефицит способности к знаково-символическому опосредствованию отмечается у детей с недостатками сенсорного, когнитивного, речевого, эмоционального и двигательного опыта (О.П. Гаврилушкина, А.А. Гостар, Л.В. Лопатина, Л.С. Медникова, О.С. Никольская, Л.И. Плаксина, О.Г. Приходько и др.).

Обозначенные выше проблемы воспитания и обучения современных дошкольников требуют подробного рассмотрения вопроса специфики овладения опосредствованными формами познания в дошкольном детстве. Это позволит наиболее полно понять сущность способности к знаково-символическому опосредствованию как базового психического новообразования дошкольника и оптимизировать педагогический процесс формирования знаково-символической деятельности у детей с проблемами в развитии.

Существенный вклад в изучение проблемы овладения детьми дошкольного возраста опосредствованными формами познания внесли исследования Г.А. Глотовой, Н.Г. Салминой, Е.Е. Сапоговой и др. Согласно научным точкам зрения указанных авторов, возможно различать элементарное и сложное замещение как уровни сформированности символической функции сознания, которые соответствуют последовательному овладению дошкольником алфавитами и синтаксисами доступных для него знаково-символических систем.

На уровне элементарного замещения дошкольник может распознать или отобразить в знаковом конструкторе (выразительном движении, рисунке, выска-

зывании и т.д.) смыслообразующие (существенные) характеристики предмета, явления окружающего мира, связанные с его практическим опытом и закрепившиеся в его образной памяти. Иными словами, ребенок осваивает отдельные единицы алфавита кодирования как элементарные знаки, за которыми остаются закрепленными первичные образы-представления, лежащие в основе обозначения, наименования. Алфавит, определяемый в семиотике как конечное множество символов, служит основой любой знаковой системы. И уже на уровне элементарного замещения первично мотивированные знаковые средства приобретают сигнальную, т.е. референтную функцию [4].

На уровне сложного замещения качественно изменяется способ опознания и выражения смыслообразующих (существенных) составляющих знакового конструктора. Его смысловое единство определяется отношением между отдельными единицами алфавита кодирования, их занимаемым местом в пространстве и времени. В таком случае смысловая нагрузка отдельной единицы алфавита зависит от других единиц, а единый смысл (в дошкольном возрасте это образ-представление) закрепляется за синтаксическими (кодowymi) структурами, системными алфавитами. Синтаксические структуры в каждой знаковой системе позволяют создавать бесконечное множество символов. В таком случае, на наш взгляд, возможно говорить о вторичной мотивированности знаково-символических структур, максимальном соответствии знаковой структуры закрепленному за ней содержанию. Например, при использовании языкового знака это будут вторичные словесно-образные связи, образующие «вербальную сеть», определяющие образную мотивированность, психологическую предикативность речевого высказывания. На уровне сложного замещения знаковые средства становятся комплексными, объединяющими несколько единиц алфавита кодирования и приобретают обобщающую, категориальную функцию [4].

Появление в дошкольном возрасте таких составляющих семиотической функции, как возможность выделять элементарные (алфавиты) и сложные (синтаксисы) знаки соотносится с возможностью осуществления кодирования/декодирования действительности посредством образно-двигательной, образно-графической и вербальной знаковых систем. При этом усвоение визуальных знаково-символических систем осложняется отсутствием постоянного алфавита

и синтаксиса [1]. Можно говорить о том, что синтаксический уровень символизации обеспечивает переход к концу дошкольного возраста на более совершенный семиотический уровень использования знаково-символических средств, замещающих действительность и выполняющих познавательную функцию, предполагающую новое знание о мире, его осмысление, построение разнообразных системных знаковых конструктов картины мира и картины собственной субъективности [4].

Таким образом, качественные изменения используемых дошкольником знаковых конструктов, то есть первоначальное овладение единицами алфавита (первичной образной мотивированностью знака) с последующим установлением отношений между ними и объединением в сложные синтаксические структуры (вторичной образной мотивированностью) и дальнейшее использование синтаксиса знаковых элементов для отображения и опознания той или иной стороны действительности, качественное изменение функционального использования знаково-символических средств от референтной функции к обобщающей и, далее, познавательной, позволяет говорить о возрастании интенсивности отображительных и опознавательных символических действий в дошкольном возрасте, раскрывающих специфику формирования символической функции сознания дошкольника [4].

Понятия элементарного и сложного замещения можно соотнести с двумя формами опосредствования: эталонной и модельной [5].

При овладении эталонными знаково-символическими средствами ребенку первоначально становятся доступными основные разновидности свойств окружающей действительности (6 – 7 цветов спектра, 5 геометрических форм, 3 градации величины и др.), а затем используемыми в деятельности становятся тонко дифференцированные и систематизированные эталоны, то есть их многообразные варианты, содержательную суть которых составляют взаимопереходы и специфические взаимосвязи. Сенсорные эталоны дошкольник может применять в разных по степени сформированности перцептивных действиях «идентификации», «соотнесения с эталоном» и «элементарного наглядного моделирования», при котором «сложные свойства воссоздаются в восприятии при помощи сочетания двух или нескольких эталонов». Усвоение действий с сенсорными эталонами начинается с 3-х лет и завершается их интериоризацией к 5-ти годам [5]. На данном возрастном этапе элементарная символическая активность дошкольника связана с преобладанием перцептивной регуляции поведения, эталонной формой опосредствования и простейшими моделями в их внешней, материальной форме [2], [5].

Общие тенденции овладения дошкольником «знаками особого рода – наглядными моделями», «наглядным моделированием» также предполагают последовательный переход от элементарных психологических структур к более сложным: 1) от первичного наглядного моделирования пространственных отношений к введению временных отношений и других, вплоть до логических; 2) от представленности в пространственных и пространственно-временных структурах единичной конкретной ситуации к отображению обобщенного смысла, существенных характеристик многих объектов и ситуаций; 3) от иконических моделей к условно-символическим изображениям (круги Эйлера, графики и т.д.). Такие наглядные модели могут быть соответственно представлены в разных действиях моделирования: в элементарном замещении, сформированном у детей 3-х лет, и более сложном символическом, смысловом или конвенциональном замещении. В этом виде замещения можно усмотреть действия сложного замещения или построения модели «путем придания заместителям отношений, отображающих отношения замещаемых объектов» [6], [7], а также ее применения, которые последовательно следуют при решении интеллектуальной задачи. При формировании действий замещения обнаруживается обратный порядок – сначала дети овладевают применением моделей, включающим все более сложное содержание и соотнесение с действительностью, а затем их построением. Важно отметить, что переход от построения модели по наличной ситуации к построению по собственному замыслу приводит к «сформированности внутренних, идеальных форм моделирования», то есть «модельных представлений»: 1) конкретных, «отображающих структуру отдельного объекта»; 2) обобщенных, «отображающих общую структуру класса объектов»; 3) условно-символических, «передающих наглядно ненаглядные отношения» [6], [7]. Кроме того, между действиями замещения, построения и использования модели существует «сложная и динамическая взаимосвязь» – «превращение» одних действий в другие, «свертывание» моделей, например, «развернутые модели каждого отдельного эпизода целостного события могут сменяться действием символического замещения, когда построение модели распространяется на целостное содержание» [6], [7]. Формирование интериоризованных форм наглядного моделирования, то есть активное применение и построение моделей дошкольниками становится возможным на 5-м, 6-м и 7-м годах жизни, когда начинает преобладать образно-мыслительная регуляция поведения [2].

Л.А. Венгер отмечает преемственность между отдельными формами и действиями знаково-символического опосредствования, но подчеркивает и явления интерференции, когда предыдущая форма оказывается предпосылкой последующей, но при этом не является единственным условием появления более совершенной формы. Важен вывод Л.А. Венгера о том, что овладение основными

формами опосредствования (эталонной и модельной) – это основное условие зарождения к концу дошкольного детства «обобщенной способности к опосредствованию», которая «выражается в осознанном принятии или самостоятельном установлении детьми новых форм внешнего, а затем и внутреннего опосредствования» [5]. При этом такая способность является психологическим основанием любой разумной активности человека.

Целенаправленное формирование элементарных форм опосредствования на протяжении дошкольного детства способствует достижению детьми более высокого уровня развития способностей в целом [2]. Так, например, если представить психическое развитие как процесс отделения и обогащения ориентировочной части действия от самого действия (П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.), то можно сказать, что при овладении дошкольником эталонной и модельной формами опосредствования возникает и развивается его ориентировочная деятельность, а психические функции приобретают опосредствованный (произвольный) характер.

О.М. Дьяченко выделяет сходные этапы становления опосредствования и отождествляет их со способами регуляции поведения ребенка. На первом этапе, в 3 – 4 года ребенок ориентируется, прежде всего, на отдельные признаки действительности, и средством его ориентировки является сенсорный эталон и отдельное свойство предмета. Далее, в 4 – 5 лет ребенок переходит к выражению своего отношения к действительности с помощью определенной наглядной структуры (модели) и композиции в своих рисунках, постройках, выразительном движении. На третьем этапе, в 6 – 7 лет основополагающим становится выделение скрытых, ненаглядных характеристик действительности посредством слова (псевдопонятия) в его обобщающей и планирующей функции, а также образа-метафоры [8], обобщающего некоторую идею.

Соответственно трем этапам автор определяет три основные позиции субъекта по отношению к действительности. Первый – нормативно-стабилизирующий. Он понимается как освоение и использование существующих в культуре норм, знаковых средств, когда усваиваются внешние признаки объектов, пространственные, временные, социальные и другие отношения. Второй, смыслообразующий, основанный на использовании символических средств и направленный на поиск личного смысла. И, наконец, третий, преобразующий, включающий действия со знаково-символическими средствами, направленный на преобразование реальности и разрешение противоречий путем оперирования противоположностями [6], [7].

Наиболее значимыми для развития эталонного опосредствования являются конструктивная и изобразительная деятельности, основанные на передаче образа, пространственных и временных отношений, в которых уже передается и само отношение ребенка к действительности посредством цветов, форм и их сочетаний. Реально осязаемые и видимые форма, цвет, величина, качество поверхности и т.д. являются особым стимулом для развертывания игры в конструировании, при лепке, аппликации, рисовании. У детей младшего дошкольного возраста может быть как внеобразная, так и элементарная игра с образом, который возникает по ассоциации формы (*круг – солнышко*), движения (*шар катится – машина едет*) и мыслится живым, действующим во времени. Более сложная игровая форма временного образа доминирует в активности детей среднего дошкольного возраста, при этом образ возникает осознанно, неслучайно, на основе зрительного внимания к форме, цвету, величине и т.д. У детей 6 – 7 лет наблюдается дальнейшее усиление интереса к качеству формы, цвета, величины и т.д., что приводит к постепенному угасанию временного и нарастанию пространственного игрового образа в конструктивной, изобразительной деятельности и свидетельствует о сформированности эталонной формы опосредствования (Е.А. Флерина).

В обычных условиях дошкольного воспитания источник формирования наглядного моделирования – символично-моделирующий характер детской деятельности. Символически отображая действительность, ребенок активно отбирает образы, соединяет их в действиях, а затем выстраивает определенное содержание композиционно, придавая его составляющим формы, цвета, пропорции.

Символично-моделирующий характер игровой деятельности дошкольника предполагает качественное изменение игровой активности ребенка в 3 – 4 года. От элементарных наглядных моделей использования игрушек, основанных на ритмах повтора, чередования ребенок в игре переходит к отображению сюжета, в основе которого лежат симметричные построения. При этом нарастает пространственный компонент в игре, достигающей своего совершенства в сюжетно-ролевой игре старшего дошкольника (5 – 7 лет), когда с помощью игровых средств ребенок строит модель реальности, отражающую сложившуюся в его сознании картину мира [8]. Ритмы повтора, чередования в игре сопутствуют элементарному замещению, а ритм симметрии – более сложным замещающим действиям, действиям кодирования, моделирования, умственного экспериментирования.

Переход от освоения одной формы наглядной модели к другой, от элементарного двигательного моделирования к построению предметных, а затем сюжетных моделей связан с появлением, нарастанием и интериоризацией условно-динамической позиции в игре, с изменением содержания игровой деятельности. Первоначально ребенок создает модель действия с предметом, а далее стремится к отражению смыслов человеческого существования (Д.Б. Эльконин). Важно, что игровые наглядные модели дошкольника изменяются и по степени

обобщенности, что связано с использованием предметов заместителей, в которых постепенно уменьшается наглядное сходство с замещаемыми предметами и явлениями окружающей действительности (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, Л.Ф. Обухова и др.).

В изобразительной игре появление первых модельных построений свидетельствует о сознательном отражении ребенком окружающей действительности. В двигательной активности под воздействием зрительного восприятия постепенно нарастает роль осознанного и преднамеренного движения руки. Происходит это потому, что ребенок уловил, осмыслил связь движения с формой, и ему удается теперь создать графический образ того или иного объекта окружающего. С появлением образа в детском рисунке, лепке движения ребенка, а вместе с ними и формообразование начинают все более подчиняться образу, замыслу ребенка, что определяет дальнейший характер движений руки. Переход от доминирования временного ритма к ритму пространственному в лепке, рисунке происходит в связи с желанием ребенка передать какое-то содержание в динамике, с отображением его действенного плана. Ребенок мыслит образ действующим: первоначально это выражается в прямом действии с образом (дудит, шипит, птичка клюет и т.д.). Далее ребенок мысленно соучаствует в действии, он помогает образу действовать с помощью своих изобразительных средств (пририсовывает девочке букет, корзинку), а затем и начинает обозначать движение фигуры. Так постепенно происходит переход от многоэпизодности и статичности изображения к одноэпизодности с чертами динамики формы (Е.А. Флёрина). Так, постепенно, в период от 2 до 5 лет ребенок от стадии каракули, на которой он первоначально упражнялся в создании формы, овладевал моторной координацией, строил элементарные образы, переходит на стадию схемы, являющуюся «золотым веком» детского изобразительного творчества (Л.С. Выготский).

Следует особо подчеркнуть, что в дошкольном возрасте построение перцептивного образа у дошкольника складывается из ряда специфических операций: 1) обнаружения объекта, 2) выделения наиболее информативных, с точки зрения задачи, признаков объекта, 3) ознакомления с уже выделенным перцептивным содержанием. Такие операции осуществляются в условиях первичного предъявления объекта, а в дальнейшем заменяются на опознавательные действия: в 4 года – это вторичное ознакомление, которое занимает меньше времени; в 5 лет опознавательное действие складывается из менее развернутого перцептивного действия, взор останавливается только на некоторых точках объекта; в 6 лет – траектория движения глаз свернута и опознание происходит на основании лишь отдельных признаков (А.В. Запорожец). Это свидетельствует о развитии образной сферы дошкольников, которая может предоставлять богатый материал для знаково-символического опосредствования в условиях различных видов детской деятельности.

В старшем дошкольном возрасте (и только при соответствующих условиях обучения) образно-графический знак начинает играть в детском рисовании лидирующую роль, и ребенок оказывается способен перейти от «графического перечисления» и передавать различные содержания в «графическом рассказе» (Л.С. Выготский). Таким образом, время создания подлинных графических наглядных моделей даже у нормально развивающихся детей приходится на последние два года дошкольного периода детства.

В речевой активности наиболее благоприятным для усвоения вербального знака оказывается возраст от 3 до 5 лет, когда процесс интенсивного непосредственно-чувственного познания непременно опосредуется словесно. При этом слово на базе накапливающегося чувственного опыта приобретает все более самостоятельное значение. Уже к концу дошкольного возраста первоепенную роль начинает играть словесное опосредствование, на первый план выходит литературно-художественная деятельность, когда некоторая обобщенная идея раскрывается через сюжет, через сложные взаимодействия героев создаваемого текста, не только графического, но уже и вербального.

Благодаря слову как вербальному знаку восприятие литературного произведения, сказки становится для детей отдельным видом деятельности (Запорожец А.В., Обухова Л.Ф., Теплов Б.Ф., Эльконин Д.Б. и др.). А.В. Запорожец и др. было определено специфическое действие для этой деятельности – мысленное содействие, сопереживание герою произведения. Сопереживание сходно с ролью, которую берет на себя ребенок в игре.

Сюжет сказки дает возможность «прожить», исполнить внешне или внутренне ряд символических действий, образующих особую последовательную событийную структуру, в которой смысловые части сказочного повествования разделены особыми символами, например, дорогой, камнем, а временной образ складывается посредством перехода от одного «семантического поля» к другому (Ю.М. Лотман). Кроме того, в структуре сказки присутствуют постоянные элементы, «функции» (В.Я. Пропп) – действия, поступки персонажей. Количество функций и их последовательность, а также количество ролей всегда одинаковы, например, герой «отправляется в путь, на котором его ждет много приключений; реагирует на действия будущего дарителя (щадит просящего, отвечает или не отвечает на приветствие, оказывает какую-нибудь услугу, выдерживает или не выдерживает испытание) и, наконец, женится (воцаряется)» [9, с. 90]. Иными словами, сказку ребенок прочитывает как «модель определенного опыта субъективности» и получает при этом «ориентировочную основу инициативного действия и отношения к миру» (Л.И. Эльконина).

Таким образом, можно заключить, что на протяжении дошкольного возраста ребенок овладевает эталонными (элементарными, алфавитными) и модельными (сложными, синтаксическими) знаково-символическими средствами, активно используя их в разных видах детской деятельности. Становясь субъектом опосредствования, в этом процессе ребенок развивается. Опосредованность, произвольность восприятия ребенка этого возраста обуславливает переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению. Кроме того, благодаря развивающейся способности к знаково-символическому опосредствования для ребенка становятся доступными культурные ценности и знания, из которых начинает складываться первоначальный образ мироустройства как некой устойчивой картины мира, становящейся в дальнейшем ориентировочной основой любой разумной активности человека. Отставания различной степени выраженности в формировании знаково-символической деятельности как опосредствованных форм познания дошкольников с отклоняющимся развитием должны преодолевать с учетом уровня сформированности их символической функции сознания, способности к использованию эталонных (элементарных) и модельных (сложных) знаково-символических средств.

Библиографический список

1. Салмина Н.Г. *Знак и символ в обучении*. Москва: Московский университет, 1988.
2. Гаврилушкина О.П. Использование знаково-символических средств дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью. Психокоррекционный аспект. *Культурно-историческая психология*. 2006; № 1: 40 – 47.
3. Медникова Л.С. *Развитие пространственно-временной организации деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью* Диссертация ... доктора психологических наук. Санкт-Петербург, 2004.
4. Пекишева Е.В. *Формирование способности к знаково-символическому опосредствованию у дошкольников с задержкой психического развития*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 2017.
5. Венгер Л.А. *Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания*. Москва: Наука, 2010.
6. Запорожец А.В. *Избранные психологические труды: в 2-х т. Психическое развитие ребенка*. Москва: Педагогика, 1986; Т. 1.
7. Венгер Л.А. *Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками*. Москва: ИНТОР, 1996.
8. Дьяченко О.М., Веракса Н.Е. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста. *Вопросы психологии*. 1996; № 3: 14 – 26.
9. Эльконин Б.Д. *Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского)*. Москва: Тривола, 1994.

References

1. Salmina N.G. *Znak i simbol v obuchenii*. Moskva: Moskovskij universitet, 1988.
2. Gavrilushkina O.P. Ispol'zovanie znakov-simvolicheskikh sredstv doshkol'niki s intellektual'noj nedostatochnost'yu. Psihokorrekcijnyj aspekt. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*. 2006; № 1: 40 – 47.
3. Mednikova L.S. *Razvitiye prostranstvenno-vremennoj organizacii deyatel'nosti doshkol'nikov s intellektual'noj nedostatochnost'yu* Dissertaciya ... doktora psihologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2004.
4. Pekisheva E.V. *Formirovanie sposobnosti k znakov-simvolicheskomu oposredstvovaniyu u doshkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2017.
5. Venger L.A. *Razvitiye poznatel'nyh sposobnostej v processe doshkol'nogo vospitaniya*. Moskva: Nauka, 2010.
6. Zaporozhec A.V. *Izbrannye psihologicheskie trudy: v 2-h t. Psihicheskoe razvitiye rebenka*. Moskva: Pedagogika, 1986; T. 1.
7. Venger L.A. *Slovo i obraz v reshenii poznatel'nyh zadach doshkol'nikami*. Moskva: INTOR, 1996.
8. D'yachenko O.M., Veraksa N.E. *Sposoby regulyacii povedeniya u detej doshkol'nogo vozrasta. Voprosy psihologii*. 1996; № 3: 14 – 26.
9. El'konin B.D. *Vvedenie v psihologiyu razvitiya (v tradicii kul'turno-istoricheskoy teorii L.S. Vygotskogo)*. Moskva: Trivola, 1994.

Статья поступила в редакцию 27.09.19

Hemanova S.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer at the Department of Pedagogy and methods of teaching humanities, Kurgan state University (Kurgan, Russia), E-mail: sv_eman@mail.ru*

Ryleeva A.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer at the Department of Pedagogy and methods of teaching humanities, Kurgan state University (Kurgan, Russia), E-mail: ib.75@mail.ru*

Khomutnikova E.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer at the Department of Sociology, Social Work and Management of Youth Socialization, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: ea7878@mail.ru*

Sokolskaya M.A., *senior teacher at the Department of Pedagogy and methods of teaching humanities, Kurgan state University (Kurgan, Russia), E-mail: garmonia45@mail.ru*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE UNIVERSITY.

This article describes vocational guidance in a university, it is considered as a system of joint activities of a school, family, university, designed to solve a set of tasks for the formation of professional self-determination and professional development of future applicants, and solves the issue of securing school graduates in higher educational institutions of the region. Psychological and pedagogical support at the University, implemented in the framework of additional educational programs, acting on the principle of free choice, and with the possible participation of high school students and their parents, allows the participants to form an internal readiness of conscious choice of profession and promotes adaptation to higher education. The authors of the article consider the work of a teacher-psychologist as a mediation between self-determining applicants and a university.

Key words: Vocational guidance, Professional self-determination, Professional choice, Entrant, Psychological and pedagogical support, Additional educational program.

С.В. Еманова, канд. пед. наук, доц., Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: sv_eman@mail.ru

А.С. Рылеева, канд. пед. наук, Курганский государственный университет, г. (Курган, Россия), E-mail: ib.75@mail.ru

Е.А. Хомутникова, канд. филол. наук, доц., Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: ea7878@mail.ru

М.А. Сокольская, ст. преп., Курганский государственный университет (Курган, Россия). E-mail: garmonia45@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

В настоящей статье описана профессиональная ориентация в условиях университета, которая рассматривается как система совместной деятельности школы, семьи, вуза, призванная решать комплекс задач по формированию профессионального самоопределения и профессионального становления личности будущих абитуриентов, решает вопрос закрепления выпускников школ в высших учебных заведениях региона. Психолого-педагогическое сопровождение в вузе, реализованное в рамках дополнительной образовательной программы, действующей по принципу свободного выбора, и с возможным участием старшеклассников и их родителей, позволяет сформировать у ее участников внутреннюю готовность осознанного выбора профессии и содействует адаптации к высшему учебному заведению. Авторы статьи рассматривают работу педагога-психолога как посредничество между самоопределяющимися абитуриентами и вузом.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, профессиональный выбор, абитуриент, психолого-педагогическое сопровождение, дополнительная образовательная программа.

Актуальность проблемы психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников в условиях вуза обусловлена современными требованиями к выпускникам общеобразовательных учреждений. На завершающем этапе обучения в школе вопросы выбора профессии приобретают особую остроту, так как перед выпускниками встает проблема выбора будущей профессии и учебного заведения. Основной целью профориентационной работы в данный период является формирование готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению как важнейшей составляющей личностного развития.

В психолого-педагогической литературе сложилось мнение о важности проблемы профессионального самоопределения в юношеском возрасте. А.В. Мордовская в пособии «Основы профориентологии» отмечает, что профессиональное самоопределение – существенная сторона процесса развития личности. Исследование его особенностей состоит из рассмотрения двух сторон, которые способны разрешить профориентационные задачи учащихся: во-первых, как сложной и саморегулирующей системы, представленной человеческой личностью, и, во-вторых, как системы социального ориентирования молодых людей, направленной на сознательный профессиональный выбор, состоящий из влияния таких социальных институтов, как школа, семья, общественные организации, искусство [1, с. 126].

Профессиональная ориентация изучается в качестве руководства оказания помощи в правильном выборе профессии, который наиболее полно отвечает индивидуальным особенностям, склонностям и способностям человека [2, с. 23]. Сегодня профессиональная ориентация представляет собой систему научно-практической деятельности различных социальных институтов (школы, семьи, общественности, вузов и др.). Она решает совокупность различных социально-экономических, медико-физиологических, психолого-педагогических задач, направленных на формирование профессионального самоопределения и профессионального становления личности [3, с. 126].

Согласно Т.А. Родионовой, «профессиональное самоопределение – это процесс формирования личностью своего отношения к профессиональной и трудовой сферам, а также способ его самореализации, достигаемый благодаря согласованию внутриличностных и социально-профессиональных потребностей» [4, с. 96].

Если выбор профессии осуществляется индивидом без четкого представления о жизненных ценностях, целях и планов, то он не может считаться личностно-индивидуальным выбором. Именно личностная детерминация профессиональной деятельности помогает самоопределению молодежи относительно той или иной профессиональной сферы и профессии [5, с. 63].

Результатом профессиональной ориентации может выступать профессионально-личностное самоопределение старшеклассника, сознательный выбор профессии и профессионального учреждения, связанного с будущей профессиональной деятельностью.

В настоящее время выявлено, что представления школьников о профессиях и рынке труда не совпадают с действительностью. Принятие решений о выборе профессии у выпускников часто продиктовано приоритетом внешних ценностей («современные», «престижные», «выгодные»), а не способностями и возможностями.

Вышеизложенное подчеркивает потребность психолого-педагогического сопровождения в формировании мотивационно-ценностной компоненты в структуре самоопределения школьника: профессиональные интересы; профессиональные (трудовые) мотивы и ценности; профессиональные намерения (планы).

Главная цель педагога-психолога в профессиональном самоопределении – постепенное формирование у будущего абитуриента внутренней готовности самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития (профессионального, жизненного и личностного).

Климов Е.А. говорит, что существует ряд трудностей при психолого-педагогическом сопровождении профессиональной ориентации школьников, связанных с построением адекватного образа профессии, выбором учебного заведения, определением резервных профессиональных планов, так как выбор часто осуществляется под влиянием мнения родителей или случайных факторов. В процессе сопровождения необходимо помочь молодому человеку решить следующие задачи: информационные, просветительские; диагностические; оказать помощь в выборе, принятии решения [6, с. 126]. Неоценимую поддержку в профессиональном самоопределении выпускников школ может оказать высшее учебное заведение, помимо профориентационной работы используемое элементы сопровождения.

Нами было проведено исследование на педагогическом факультете Курганского государственного университета в период приемной компании 2019 года.

Выборка составила 160 старшеклассников школ города Кургана и 30 участников курсов по подготовке к ЕГЭ по предметам гуманитарного направления (русский язык, литература, история, обществознание) Курганского государственного университета.

На первом этапе студентами-бакалаврами и магистрами были проведены классные часы в выпускных классах общеобразовательных школ, на которых, кроме профориентационной беседы было предложено поучаствовать в анкетировании. «Анкета профессионального самоопределения» Е.В. Фалуниной определяет сформированность профессионального плана, мотивов выбора профессии и профессиональной направленности личности у старшеклассников.

Подводя итоги проведенного исследования, отметим, что только у 26,3% из 160 старшеклассников и слушателей подготовительных курсов профессиональный план оказался полностью сформированным, т.е. адекватным и обоснованным. У 36,8% старшеклассников он сформирован частично. Результаты диагностики профессионального самоопределения представлены на рис. 1.

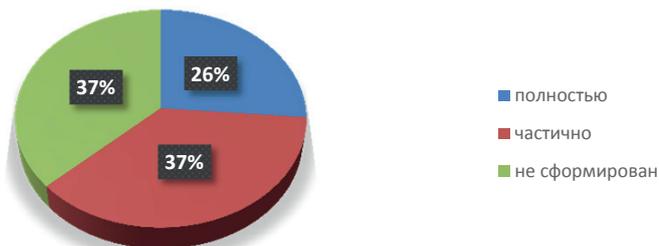


Рис. 1. Результаты диагностики профессионального самоопределения

Для старшеклассников, занимающихся в КГУ, подготовлена методика «Изучение статусов профессиональной идентичности» А.А. Азбель, которая помогла выявить 4 статуса профессиональной идентичности: неопределенная профессиональная идентичность: выбор жизненного пути не сделан, четкие представления о карьере отсутствуют; навязанная профессиональная идентичность: человек имеет сформированные представления о своем профессиональном будущем, но они не являются результатом самостоятельного выбора; мораторий (кризис выбора) профессиональной идентичности: человек находится в процессе решения, но наиболее подходящий вариант еще не определен; сформированная профессиональная идентичность: профессиональные планы определены, что стало результатом осмысленного самостоятельного решения [7, с. 75]. Результаты применения методики изучения статусов профессиональной идентичности А.А. Азбель у слушателей подготовительных курсов представлены на рис. 2.



Рис. 2. Результаты изучения статусов профессиональной идентичности А.А. Азбель

Проанализировав полученные результаты, мы выявили, что среди выпускников 37% еще не определились с дальнейшей профессиональной деятельностью, их состояние можно назвать кризисным: они не имеют прочных профессиональных целей и планов.

Навязанная профессиональная идентичность была определена у 3 человек. 32% молодых людей оказались в состоянии моратория. Подобная ситуация присуща людям, которые изучают разнообразные варианты будущего профессионального развития и пытаются выйти из этого состояния путем принятия осмысленного решения. Такие юноши и девушки примеряют на себя различные профессиональные роли, стремятся как можно больше узнать о разных специальностях и путях их получения. Находясь в статусе моратория, они активно изучают новые профессии, пробуют свои силы и обычно удачно профессионально самоопределяются.

Сформированный статус преобладает у 21% слушателей курсов. Данная группа старшеклассников определилась в своем профессиональном пути, четко формулирует предпочтения и пытается развивать свои способности.

На следующем этапе педагогом-психологом была отобрана и приглашена группа старшеклассников в количестве 20 человек, у которых наблюдались противоречия между выявленными наклонностями и выбранными для сдачи ЕГЭ дисциплинами, не был сформирован профессиональный план. Для данной категории учащихся по согласованию с родителями была организована работа педагога-психолога. Проведен цикл занятий с постепенным усложнением как

организационной, так и психологической стороны. Вводные занятия посвящены активному профинформированию.

Далее респондентам был предложен опросник «Типология профессий» Е.А. Климова для выявления склонностей и предпочтений. В соответствии с этой типологией все профессии делятся на пять групп по предмету труда: «человек, природа, техника, художественный образ, знаковая система» [8, с. 266].

Анализ показал совпадение результатов проведенных методик. По результатам профориентационного тестирования по Е.А. Климову, у 3 участников выявлены наибольшие склонности к работе в области человек – природа; у 4 – человек – знаковая система; по 5 испытуемых оказались в группах человек – человек и человек – техника; 3 старшеклассника в группе человек – художественный образ. Старшеклассники получили результаты тестирования с рекомендациями по профессиям.

Затем испытуемым было предложено заполнить анкету для получения информации о наличии профессионального плана и степени его сформированности (сделан выбор профессии или еще нет; продуманы пути ее получения или нет; имеется ли уверенность в правильности выбора или нет; самостоятельно ли сделан выбор или под воздействием внешних факторов: влияние родителей, учителей, товарищей и др.); об осознании выбора профессии (выбор построен с учетом интересов подростка или нет; с учетом предшествующего опыта; с учетом способностей опанта или нет; выбор осознан или нет; выбор адекватно мотивирован или нет). Основные проблемы, выявленные на данном этапе, представляют собой следующие тезисы: неинформированность родителей и старшеклассников о региональных профессиональных образовательных учреждениях; приоритетное предпочтение выпускниками высшего профессионального образования в других регионах; низкий уровень информации о специфике регионального рынка труда; социальная непрестижность большинства профессий сельского хозяйства и строительства; ориентация старшеклассников на «вертикальный» вектор при планировании карьеры.

Далее старшеклассникам предложили программу дополнительного образования по профориентации. Данная программа была рассчитана на 5 месяцев с ноября по март, связана с применением различных методов профориентационной работы: элементов активного профинформирования и профконсультирования, профдиагностики, разработки рекомендаций по созданию и выполнению программы самовоспитания профессионально важных качеств. В работе преподавателей кафедры педагогики и методики преподавания гуманитарных дисциплин КГУ и педагога-психолога использовались различные активные методы взаимодействия: ролевая игра, коллективная дискуссия, метод взаимной групповой оценки, а также некоторые психотерапевтические приемы работы с группой: «зеркало» и метод анонимного обсуждения индивидуальных проблем в группе.

К работе педагога-психолога подключились преподаватели кафедры педагогики и методики преподавания гуманитарных дисциплин КГУ, предложившие участникам активные методы взаимодействия: ролевую игру, коллективную дискуссию, метод взаимной групповой оценки, а также некоторые психотерапевтические приемы работы с группой: «зеркало» и метод анонимного обсуждения индивидуальных проблем в группе. Занятия проводились как отдельно, так и совместно с родителями.

Без участия родителей процесс профессионального самоопределения подростков возможен, но мало эффективен. Половина участников программы готовилась к ЕГЭ в КГУ, но предпочитала поступить в вузы Санкт-Петербурга, Омска, Новосибирска, Екатеринбурга, Тюмени, Челябинска. Психологические консультации и собрания для родителей положительно повлияли на адекватность выбора профессионального учреждения.

На контрольном этапе проведено тестирование по «Анкете профессионального самоопределения» Е.В. Фалуниной и методике «Изучение статусов профессиональной идентичности» А.А. Азбель для сравнительного анализа результатов и оценки эффективности проведенной программы. Результаты повторной диагностики показали, что количество старшеклассников с полностью сформированным профпланом увеличилось на 14%, причем 13% перешли в эту категорию из группы «с частично сформированным планом». Итоги повторного изучения статуса профессиональной идентичности по А.А. Азбель также продемонстрировали положительную динамику. Результаты обоих тестов оказались сходными, а графы сформированности профессионального плана совпали, что подтвердило достоверность методик. К концу периода обучения остались еще 4 ученика, которые не определились со своей будущей профессией.

Авторы статьи рассматривают работу педагога-психолога как посредничество между самоопределяющимися абитуриентами и вузом. Конечным результатом проведенной нами комплексной работы стало поступление участников эксперимента на гуманитарные направления (100% участников). В Курганский университет подали документы 14 абитуриентов из 20, в другие вузы региона (Екатеринбург, Челябинск, Тюмень, Омск) поступило 4 человека, в учреждения СПО (педагогический колледж, колледж культуры) – 2 выпускника школ. Средний балл прошедших по конкурсу в КГУ составил от 178 до 196 на разные специальности.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения выпускников школ в условиях университета позволяет решать проблемы просвещения и отбора выпускников общеобразовательных школ, обеспечивает приток абитуриентов в вуз, содействует адаптации будущих студентов к высшему учебному заведению.

Библиографический список

1. Мордовская А.В. *Основы профориентологии*. Москва: Юрайт, 2013.
2. Захарова А.Н. *Прикладная психология профессиональной деятельности: практикум*. Чебоксары, 2010.
3. Мутырова А.С. Профессиональное самоопределение: принципы и актуальность проблемы. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; № 3: 126 – 129.
4. Родионова Л.В. *Региональный рынок труда: проблемы формирования и регулирования*, Барнаул, 2008.
5. Ретивых М.В. Исторически сложившиеся концепции профориентации и особенности их развития в современных условиях. *Вестник Брянского государственного университета*. 2013; № 1: 60 – 63.
6. Еманова С.В., Хомутникова Е.А. Интегративный подход в системе подготовки специалистов дополнительного образования детей и молодежи в курганском госуниверситете. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5: 156 – 158.
7. Азбель А.А., Грецов А.Г. *Узнай себя. Психологические тесты для подростков*. Санкт-Петербург: Питер, 2007.
8. Климов Е.А. *Психология профессионального самоопределения*. Москва: Academia, 2007.

Reference

1. Mordovskaya A.V. *Osnovy proforientologii*. Moskva: Yurajt, 2013.
2. Zaharova A.N. *Prikladnaya psihologiya professional'noj deyatel'nosti: praktikum*. Cheboksary, 2010.
3. Mutyrova A.S. Professional'noe samoopredelenie: principy i aktual'nost' problemy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; № 3: 126 – 129.
4. Rodionova L.V. *Regional'nyy ryнок truda: problemy formirovaniya i regulirovaniya*, Barnaul, 2008.
5. Retivyyh M.V. Istoricheski slozhivshiesya koncepcii proforientacii i osobennosti ih razvitiya v sovremennyh usloviyah. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; № 1: 60 – 63.
6. Emanova S.V., Homutnikova E.A. Integrativnyy podhod v sisteme podgotovki specialistov dopolnitel'nogo obrazovaniya detej i molodezhi v kurganskom gosuniversitete. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5: 156 – 158.
7. Azbel' A.A., Grecov A.G. *Uznaj sebya. Psihologicheskie testy dlya podrostkov*. Sankt-Peterburg: Piter, 2007.
8. Klimov E.A. *Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya*. Moskva: Academia, 2007.

Статья поступила в редакцию 30.09.19

УДК 371.134:796:001.895

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00064

Zorina O.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Humanities and Education Science Academy (Branch) of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: zorina.oksana2017@mail.ru

THE PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF FORMING OF FUTURE PHYSICAL CULTURE TEACHERS READINESS FOR INNOVATING PROCESS. This article consider a problem of formation a preparedness among a future teachers of physical culture for innovative activity. The purpose of the article is to substantiate the pedagogical technology and analyze its effectiveness on the basis of criteria and indicators of readiness for innovation.

The development of pedagogical technology about formation of readiness for innovative activity is based on the Concept of purposeful development of psychomotor abilities V. Ozerova. The author gives the generalized characteristic of technology which is based on using of active, interactive and psychomotor methods of training, which consists of motivational-reflexive, pedagogical, trainer's, recreational-creative components at the beginning, main and final stages. This article presents the results of the researching, which confirm the effectiveness the developed experimental technology.

Key words: pedagogical technology, innovating process, forming of teacher readiness, physical culture.

О.В. Зорина, канд. пед. наук, доц., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: zorina.oksana2017@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье рассматривается проблема формирования готовности будущих учителей физической культуры к инновационной деятельности. Цель статьи заключается в обосновании педагогической технологии и анализе её эффективности на основе критериев и показателей готовности к инновационной деятельности.

В основу разработки педагогической технологии формирования готовности к инновационной деятельности положена Концепция целенаправленного развития психомоторных способностей В. Озерова. Автор дает обобщенную характеристику технологии, которая состоит из мотивационно-рефлексивного, педагогического, тренерского, рекреационно-творческого компонентов. В статье представлены результаты исследования, которые подтверждают эффективность разработанной экспериментальной технологии.

Ключевые слова: педагогическая технология, инновационная деятельность, формирование готовности учителя, физическая культура.

Актуальность подготовки будущих учителей к инновационной деятельности обусловлена Стратегией инновационного развития РФ на период до 2020 года, Государственным проектом «Вузы как центры пространства создания инноваций» на 2018 – 2025 годы и др. [1]. Исходя из этого, государство должно создавать условия для подготовки высококвалифицированных педагогических кадров, способных к творческой деятельности, профессиональному саморазвитию; обеспечения инновационного характера учебно-воспитательной деятельности учителя; разработки и внедрения вариативных учебных программ, индивидуализации обучения и воспитания школьников; способствовать повышению эффективности профессиональной подготовки учителей физической культуры в соответствии с требованиями современной системы образования. Актуальность проблемы, ее научная и практическая значимость обуславливают необходимость разработки технологии формирования их готовности к инновационной деятельности.

Организация исследования. Эксперимент проводился в течение 2016 – 2019 гг. на базе Севастопольского экономико-гуманитарного института. В нём принимали участие обучающиеся направления подготовки 49.03.01 Физическая культура.

Цель исследования была направлена на решение следующих задач:

1) обосновать педагогическую технологию формирования готовности будущих учителей физической культуры к инновационной деятельности;

2) проанализировать эффективность разработанной технологии на основе критериев и показателей готовности к инновационной деятельности.

Совершенствование педагогической технологии занимает первое место среди многочисленных направлений развития высшей школы, в частности повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры.

Существует обширная литература, посвященная трактовке педагогической технологии. В нашей статье мы представим только те, которые в большей степени соответствуют предмету и объекту нашего исследования.

Согласно учебнику по общей и профессиональной педагогике, педагогическая технология – это систематический метод планирования, использования и оценки всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета личностных и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения наибольшей эффективности образования [2, с. 205].

С точки зрения Г. Селевко, педагогическая технология функционирует и как наука, исследующая рациональные пути обучения, и как система способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и как реальный процесс обучения [3].

В аспекте инновационной деятельности Л. Подымова, В. Сластёнин выдвигают положение о том, что педагогическая технология представляет законо-

мерную педагогическую деятельность, реализует научно обоснованный проект дидактического процесса и обладает более высокой степенью эффективности, надежности, гарантированного результата, чем при использовании традиционных методик обучения [4].

Завершая рассуждения о сути педагогической технологии, подчеркнем, что мы придерживаемся позиции Л. Подымовой, В. Сластёнина, которая акцентирует внимание на высокой степени её эффективности, надежности, гарантированном результате.

Разработка педагогической технологии формирования готовности будущих учителей физической культуры к инновационной деятельности основывалась на Концепции целенаправленного развития психомоторных способностей В. Озерова в системе высшего физкультурного образования. Её суть заключается в единстве психического и физического развития будущих учителей физической культуры, что сводится к легкости и открытости в овладении компетенциями педагогической, тренерской и рекреационной деятельности; активности и самостоятельности в овладении передовым практическим опытом проведения уроков, занятий и мероприятий; способности обеспечивать коррекцию разнообразных движений во времени, пространстве.

Данная технология (см. табл. 1) предполагает реализацию мотивационно-рефлексивного, педагогического, тренерского и рекреационно-творческого компонентов на начальном, основном и завершающем этапах.

свое мнение. Роль преподавателя при этом сводилась к коррекции действий обучающихся, совместной рефлексии и обсуждению итогов игры [5].

Применение метода игрового проектирования заключалось в постановке проблем инновационной деятельности в школе для небольших подгрупп, разработке вариантов их решения с последующим анализом занятия.

В нашей работе мы использовали также анализ двух видов ситуаций. Ситуация-оценка позволяла проводить критический анализ принятых решений, давать мотивированное заключение по поводу решения представленной ситуации. Ситуация-предупреждение, демонстрируя ту или иную проблему, носила тренировочный характер [2].

В рамках дисциплин «Педагогика», «Теория и методика физической культуры» использовались следующие приемы формирования положительного и активного отношения обучающихся к педагогическим инновациям: разнообразие способов выполнения познавательных и физических упражнений; нестандартные условия с установкой на достижение успеха; осознание студентом назначения и параметров двигательных действий, которые изучаются; применение игрового и соревновательного методов обучения; использование на занятиях оригинальных средств и методов обучения [5].

Педагогический компонент технологии обеспечивает накопление теоретических, практических и методических знаний о внедрении инноваций в практику физического воспитания школьников.

Таблица 1

Педагогическая технология формирования готовности будущих учителей физической культуры к инновационной деятельности

Компоненты педагогической технологии формирования готовности к инновационной деятельности будущих учителей физической культуры			
Мотивационно-рефлексивный	Педагогический	Тренерский	Рекреационно-творческий
Этапы формирования готовности к инновационной деятельности			
<i>Начальный (2 курс)</i>	<i>Основной (3 курс)</i>		<i>Завершающий (4 курс)</i>
Дисциплины: «Педагогика» (раздел «Инновационная педагогика»), «ТМФК»	Дисциплины: «ТМОБВС (гимнастика, легкая атлетика, спортивные игры)», «Повышение спортивного мастерства», «Организация и проведение спортивно-массовых мероприятий»	Дисциплины: «Теория и методика избранного вида спорта», «Адаптивная физическая рекреация», «Профессиональная деятельность в сфере физической культуры» (раздел «Основы инновационной деятельности учителя»); Педагогическая практика	
Активные методы обучения	Интерактивные и психомоторные методы обучения	Интерактивные и психомоторные методы обучения	
Формы: лекции, практические и семинарские занятия	Формы: практические занятия (проведение ОРУ и частей урока), СРС	Формы: проведение уроков физической культуры, индивидуальные программы обучения, СРС	

Рассмотрим и обобщим каждый компонент технологии более детально. Так, **мотивационно-рефлексивный компонент** обеспечивает формирование образа «Я» личности будущего специалиста, его творческой активности к самообразовательной деятельности.

Всем известно, что познавательные мотивы, побуждающие к самообразованию, должны быть значимыми для формирования образа «Я» личности обучающегося. Следовательно, предпосылкой формирования его творческой активности является диалектическое единство репродуктивного и продуктивного типов деятельности на протяжении всего процесса профессиональной подготовки. Задача преподавателя сводится к оптимальному сочетанию типов деятельности в каждом конкретном случае. Важным фактором формирования личности является развитие самостоятельности и ответственности в решении познавательных проблем. Самостоятельность, ответственность, активность – это свойства жизненной позиции личности вообще и творческой в частности.

Творческая активность – самый высокий уровень активности. Она побуждает положительное эмоциональное состояние радости от проникновения в сущность инновационной деятельности, стимулирует интерес к поиску новых или нестандартных способов выполнения учебных задач [4, с. 72].

Использование активных методов обучения, в свою очередь, обеспечивает интенсивное развитие познавательных мотивов, способствует проявлению рефлексии и творчества в обучении. Активное обучение имеет ряд отличительных особенностей:

1. Принудительная активизация мышления обучающегося.
2. Стимулирование достаточно устойчивой и длительной активности.
3. Поощрение самостоятельности в процессе творческого принятия решений.
4. Создание условий для повышения уровня мотивации и эмоциональности.
5. Постоянное взаимодействие обучающихся и преподавателей на основе прямых и обратных связей [1].

В нашем исследовании мы применяли такие методы активного обучения, как ролевая игра, метод игрового проектирования и анализ конкретных ситуаций. Ролевая игра – имитационный игровой метод активного обучения. Она позволила нам организовать процесс обучения будущих учителей так, чтобы они взаимодействовали друг с другом в соответствии со своей ролью, открыто высказывали

В современном мире содержание знаний обновляется чрезвычайно быстро, поэтому главной задачей высшей школы является овладение будущим учителем физической культуры эффективными и рациональными методами самостоятельной работы. Это обусловлено тем, что знания, полученные в результате собственной активности, являются прочными, глубокими и действенными.

Исходя из этого, реализация педагогического компонента экспериментальной технологии заключалась в овладении программой самостоятельной работы «Основы инновационной деятельности учителя физического воспитания», разработанной в соответствии с учебным планом и учебной программой по дисциплине «Теория и методика обучения базовым видам спорта (гимнастика, легкая атлетика, спортивные игры)». Данная программа вооружала обучающихся новаторский опытом преподавания физической культуры в школе, инновационными технологиями обучения, научными основами анализа урока физической культуры [5].

Содержание программы СРС предполагало использование вариативных и творческих задач. Вариативные задачи основывались на выборе эффективного пути педагогического воздействия. Например, одной из задач самостоятельной работы было конструирование инвариантных и вариативных модулей с учетом мотивов и интересов школьников к занятиям физическими упражнениями. При решении вариативных задач будущие учителя выбирали вариант педагогического воздействия, соотносили его с требованиями к современному уроку физической культуры, обосновывали и доказывали его эффективность [2].

Творческие задачи требовали конструирования собственного варианта педагогического сотрудничества. К ним следует отнести: разработку программ обучения базовым видам спорта для детей различных медицинских групп; составление комплексов общеразвивающих и специальных упражнений в соответствии с индивидуальными потребностями школьников; достижение оптимальной двигательной активности всего класса за счет подбора инновационных технологий обучения. Проектирование фрагментов и конспектов урока физической культуры предусматривало использование нетрадиционных форм, средств и методов обучения [5].

Тренерский компонент технологии обусловлен необходимостью реализовывать в общеобразовательной школе систему отбора и спортивной ориентации, демонстрировать технику избранного вида спорта, выполнять двигательные задания различной сложности.

Если стабильность техники – это показатель правильного выполнения двигательных приемов и действий независимо от сложности условий и мотивации

будущего учителя, то вариативность его техники – способность к изменению различных параметров движения в соответствии с условиями выполнения.

В процессе формирования рациональной стабильной техники движений использовались разнообразные формы, средства, приемы и методы обучения, соответствующие функциональным возможностям обучающихся. В случае возникновения ошибок своевременно устанавливались причины, подбирались эффективные методические приемы и средства их устранения, что способствовало техническому совершенствованию в избранном виде спорта [6].

На практических занятиях по дисциплинам «Повышение спортивного мастерства», «Теория и методика избранного вида спорта» студенты разрабатывали модели двигательного действия с выделением и характеристикой фаз, количественных показателей, условий (стандартных, вариативных, усложненных) практического применения.

Мы разделяем мнение В. Озерова по поводу того, что психомоторные методы обучения способствуют более совершенному овладению техникой двигательных упражнений, чем традиционные. Поэтому на практических занятиях по специальным дисциплинам будущие учителя осваивали психомоторные подвижные игры, игры-задания и упражнения-тесты [6].

Для достижения высокого уровня управления движениями применялись следующие методы: метод многократного выполнения упражнения с последующим измерением точности во времени, пространстве и мышечном усилии, запоминание показателей, дальнейшее воспроизведение их по памяти; метод «контрастных заданий»; метод «сближенных заданий».

Так, метод «контрастных заданий» развивает относительно грубую точность дифференцировки и заключается в чередовании движений, резко отличающихся по каким-либо параметрам, например, пространственным – это могут быть прыжки в длину с места на максимальное расстояние и в половину силы. Тогда как метод «сближенных заданий» отличается тонким дифференцированием, например, прыжки в длину с места с открытыми и закрытыми глазами на определенное расстояние [5].

Рекреационно-творческий компонент технологии обеспечивает подготовку будущего учителя физической культуры к творческой организации рекреационного досуга с учетом индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся.

Реализация данного компонента осуществлялась с помощью технологии коллективного способа обучения, которая обеспечивает ориентацию на высокий конечный результат; сотрудничество и взаимопомощь в процессе интеграции знаний по двигательной рекреации; взаимообучение в соответствии с личностными качествами и уровнем подготовленности обучающихся; овладение навыками организации рекреационного досуга [3].

На практических занятиях по дисциплинам «Адаптивная физическая рекреация», «Организация и проведение спортивно-массовых мероприятий»,

«Профессиональная деятельность в сфере физической культуры» преимущество отдавалось одной из методик коллективного способа обучения – взаимообучению заданиями. Будущие учителя разделялись на статические, динамические и вариационные пары. В статических парах по очереди два студента обучали друг друга основным средствам двигательной рекреации. В динамических парах четыре партнера выполняли одну задачу. Каждый готовил свой фрагмент рекреационного досуга и трижды обсуждал его с другими. В вариационных парах будущие учителя получали индивидуальное задание, находили и обсуждали с преподавателем инновационные способы его решения в соответствии с состоянием, возрастом и полом обучающихся, после чего проводили взаимообучение. Формой контроля была самостоятельная организация рекреационного досуга обучающихся в период прохождения педагогической практики [5].

Таким образом, разработанная технология основывается на активных, интерактивных и психомоторных методах обучения, состоит из мотивационно-рефлексивного, педагогического, тренерского, рекреационно-творческого компонентов на начальном, основном и завершающем этапах, обеспечивает формирование готовности будущего учителя физической культуры к инновационной деятельности.

Эффективность экспериментальной технологии (табл. 2) отражает её динамика на начало и конец эксперимента.

Таблица 2

Динамика готовности будущих учителей физической культуры к инновационной деятельности (количество студентов в %)

Уровни готовности к инновационной деятельности	на начало эксперимента		на конец эксперимента	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Недопустимый	77,0%	76,5%	67,8%	24,7%
Допустимый	18,4%	15,3%	24,2%	54,1%
Оптимальный	4,6%	8,2%	8,0%	21,2%

Из данных таблицы 2 видно, что в КГ недопустимый уровень готовности к инновационной деятельности существенно не изменился (77,0% в начале эксперимента и 67,8% в конце), тогда как в ЭГ он уменьшился почти втрое (с 76,5% до 24,7%). Сравнительная характеристика оптимального уровня в КГ (4,6% в начале эксперимента и 8,0% в конце) и ЭГ (соответственно 8,2% и 21,2%) позволяет утверждать, что обучающиеся ЭГ имеют более высокий уровень готовности к инновационной деятельности по всем критериям и показателям.

Библиографический список

1. Фильченкова И.Ф. *Вовлечение в инновационную деятельность преподавателей вуза*. Нижний Новгород: Мининский университет, 2017.
2. *Общая и профессиональная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов*. Под редакцией В.Д. Симоненко. Москва: Вентана-Граф, 2005.
3. Селевко Г.К. *Энциклопедия образовательных технологий*. Москва: НИИ школьных технологий, 2006.
4. Слатеннин В.А., Подымова Л.С. *Педагогика: инновационная деятельность*. Москва: Магистр, 1997.
5. Антоненко О.В. *Основы инновационной учебной деятельности учителя физического воспитания*. Донецк: ДГИЗФВС, 2011.
6. Озеров В.П. *Формирование психомоторных способностей человека*. Ставрополь: Ставропольский сервисшкола, 2011.

References

1. Fil'chenkova I.F. *Vovlechenie v innovacionnyuyu deyatel'nost' prepodavatelej vuza*. Nizhnij Novgorod: Mininskij universitet, 2017.
2. *Obschaya i professional'naya pedagogika: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov*. Pod redakciej V.D. Simonenko. Moskva: Ventana-Graf, 2005.
3. Selevko G.K. *Enciklopediya obrazovatel'nyh tehnologij*. Moskva: NII shkol'nyh tehnologij, 2006.
4. Slatenin V.A., Podymova L.S. *Pedagogika: innovacionnaya deyatel'nost'*. Moskva: Magistr, 1997.
5. Antonenko O.V. *Osnovy innovacionnoj uchebnoj deyatel'nosti uchitelya fizicheskogo vospitaniya*. Doneck: DGIZFVS, 2011.
6. Ozerov V.P. *Formirovanie psihomotornyh sposobnostej cheloveka*. Stavropol': Stavropol'servisshkola, 2011.

Статья поступила в редакцию 30.09.19

УДК 371

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00065

Alexandrov A.P., graduate student, Humanitarian-pedagogical Academy (branch) in Yalta Federal state Autonomous educational institution of higher institution "Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky", Postgraduate, E-mail: vnii@inbox.ru

THE ROLE OF PRIVATE EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN PREPARATION OF PEDAGOGICAL PERSONNEL IN RUSSIA XIX – THE BEGINNING OF THE XX CENTURY. The article considers the role of private educational organizations that have influenced the formation and development of institutions for the training of teachers in pre-revolutionary Russia. The significance of the topic is determined by the increased interest in society in the historical experience of reforming the education system. The search for new ways to modernize education cannot proceed without relying on the study of past practices, without taking into account its achievements and mistakes. Private education stimulated the opening of pedagogical educational institutions with the aim of crowding out foreign teachers, replacing them with Russian graduates who were supposed to carry out pedagogical activities aimed at educating and educating students so that in the future graduates could maintain and develop a strong state.

Key words: training of teachers, modernization of education, private educational organization.

А.П. Александров, аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта) E-mail: vnii@inbox.ru

РОЛЬ ЧАСТНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В РОССИИ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

В статье рассматривается роль частных образовательных организаций, оказавших влияние на становление и развитие учреждений по подготовке педагогических кадров в дореволюционной России. Значимость темы обусловливается возросшим интересом общества к историческому опыту реформирования системы образования. Поиск новых путей модернизации образования не может протекать без опоры на исследование практики прошлого, без учета его достижений и ошибок. Частное образование стимулировало открытие педагогических учебных заведений с целью вытеснить зарубежных учителей, заменив их русскими выпускниками, которые должны были осуществлять педагогическую деятельность, направленную на обучение и воспитание таким образом, чтобы в будущем выпускники могли сохранять и развивать сильное государство.

Ключевые слова: подготовка педагогических кадров, модернизация образования, частная образовательная организация.

Модернизация образования – процесс естественный, прогрессивный и постоянный. Он сопряжен с непрерывным формированием и обновлением жизни общества: его культуры, экономики, политики, общественных взаимоотношений и многим другим. Однако на определенных этапах развития общества, в условиях изменений данной процесс усиливается, становится общезначимым. Сегодняшнее обострение интереса общества на необходимости совершения действий по модернизации образования отображает резкую социальную необходимость в изменении сформировавшейся системы, которая перестает отвечать современным тенденциям развития человечества.

Как говорится в Концепции развития образования Российской Федерации до 2020 года, важным обстоятельством для формирования инновационной экономики является усовершенствование концепции образования, которая лежит в основе активного экономического роста и социального развития общества и является условием улучшения благосостояния людей и защищенности государства в целом. Конкуренция разных концепций образования стала основным компонентом глобального соперничества, требующего непрерывного обновления технологий, ускоренного изучения инноваций, стремительной адаптации к запросам и условиям активно изменяющегося мира. В то же время важность получения качественного образования не прекращает быть одной из более значимых жизненных ценностей граждан, главным условием социальной справедливости и общественно-политической стабильности [1].

Также в концепции отмечено, что следует обеспечить одинаковые условия доступа государственных и негосударственных учреждений, предоставляющих образовательные услуги, к образовательной инфраструктуре, государственному и муниципальному финансированию.

В своей статье «Подготовка педагогических кадров в России в XIX – начале XX в.» М.А. Гончаров рассматривает ряд основных вопросов, касающихся подготовки педагогических кадров в дореволюционной России. Его исследование основывается на анализе нормативно-правовой базы, государственной политики в данной сфере, проводится анализ форм, методов, содержания учебного процесса в образовательных учреждениях, занимающихся подготовкой будущих педагогов [2, с. 131].

В статье «Подготовка народных учителей в России во второй половине XIX в.» М.Д. Масанова рассматривает основные вопросы, касающиеся подготовки учительских кадров в дореволюционной России второй половины XIX в., обусловивших открытие учебных заведений, осуществляющих обучение будущих педагогов. Также их целью было проведение курсов повышения квалификации работающих учителей, совершенствование существующих методик обучения, распространения инновационных методов образования [3, с. 178].

В работе «Становление профессиональной подготовки учителей в России в XIX веке» Е.Г. Никулина рассматривает основные этапы развития профессиональной подготовки будущих педагогов в России в XIX веке с позиции становления профессионального образования. Проведен анализ материала и выделены социальные, политические и экономические предпосылки развития педагогического образования. Рассматриваются вопросы становления профессионального педагогического образования и его характеристика в историческом контексте [4, с. 79].

Как видно, тема становления и развития педагогического образования в дореволюционной России рассматривалась разными исследователями, но она не была раскрыта в контексте частного образования, оказавшего определенное влияние на процессы становления подготовки педагогических кадров.

Значимость темы обусловливается возросшим интересом общества к историческому опыту реформирования системы образования в целом и подготовке педагогических кадров в частности как важнейшего его условия. Поиск новых путей модернизации образования не может протекать без опоры на исследование практики прошлого, без учета его достижений и ошибок.

Вопрос подготовки отечественных педагогических кадров возник в начале XVIII века в связи с созданием светской школы, а также реформами образования. В этот период создавалось большое количество учебных заведений, и именно тогда стало ощутимо видна нехватка педагогических кадров. Для решения этой проблемы приходилось нанимать педагогов из-за границы, однако это было достаточно дорого, а также возникал ряд проблем в связи с незнанием на достаточном уровне русского языка и особенностей русской культуры. К концу XVIII века стали открываться учебные заведения, готовящие будущих педагогов, например, Учительская семинария при Московском университете. Подготовка пе-

дагогических кадров стала носить системный характер в начале XIX века, что было обусловлено созданием Министерства народного просвещения, на которое возлагалось руководство образовательной политикой страны, и существенным увеличением учебных заведений.

Согласно Уставу 1804 года, каждая гимназия должна была иметь двух учителей французского и немецкого языков, учителя рисования и 5 учителей-предметников. В связи с тем, что учебные заведения не имели необходимого количества педагогических работников, для их подготовки были созданы педагогические институты при Московском, Харьковском и Казанском университетах, а также особый педагогический институт в Петербурге. Каждый институт ограничивал набор студентов в зависимости от потребности подведомственных ему учреждений, за исключением Петербургского [5, с. 83].

Еще одним из факторов, оказавших влияние на развитие педагогического образования в России, было стремление правительства к полному контролю системы образования и усиление давления на частные образовательные учреждения. В связи с тем, что их было достаточно много, и в основном педагогами в них работали иностранцы, правительство рассматривало их как рассадники католицизма и вольнодумства.

Доказательством этого может служить Устав от 5 ноября 1804 года, который ставил частные пансионы и другие частные образовательные заведения в полную зависимость от университетов и гимназий.

В качестве примера можно привести процедуру открытия частного учебного заведения. Для его создания учредителю необходимо было подать прошение руководителю гимназии и приложить к нему свидетельство о сдаче экзамена на право осуществлять преподавательскую деятельность, учебные планы, список педагогов и документы, подтверждающие их образование, а также указать литературу и планируемые методы обучения [6, с. 500].

Как видно, в политике России в области образования первой половины XIX века наблюдается тенденция к его унификации. Именно поэтому ключевым требованием к частным образовательным заведениям были идентичность учебной литературы и методов обучения с государственными заведениями.

Вопрос подготовки педагогических кадров для низших и уездных училищ, где обучались дети бедного и среднего дворянства, мещанства и купечества, стоял довольно остро [7, с. 135].

Для решения этих проблем в 1817 г. открывается специальное отделение 2-ого разряда в Главном педагогическом институте, преподавателями которого были студенты, вернувшиеся после стажировки за рубежом.

Однако и этих мер оказалось недостаточно. Проведенная ревизия частных образовательных заведений в 1827 году показала, что большое количество учреждений открыты с нарушением действующего законодательства, многие педагогические работники этих заведений не имеют соответствующего образования и разрешения на ведение преподавательской деятельности, большое количество дисциплин преподаются плохо и пр.

С целью решения данных вопросов Министерством народного просвещения был разработан и принят ряд мер. Так, в 1831 году попечителем Санкт-Петербургского учебного округа было издано распоряжение, запрещающее открытия любых частных пансионатов без согласия министра. А в 1835 году эта мера получила распространение на всей территории страны. Также в 1834 году были введены штрафы, применяемые к педагогическим работникам частных учебных учреждений, работающим без документов (свидетельств), подтверждающих их образование, и к содержателям данных заведений [8, с. 312].

В январе 1835 года издается положение о частных учебных заведениях, которое обязало учредителей данного типа организаций иметь не только документы об образовании педагогов, но и удостоверения об их нравственном поведении.

Помимо принятых мер по усилению контроля за частными образовательными учреждениями, Министерство народного просвещения ужесточило требования и к домашним учителям. Так, в 1834 году высочайшим указом Сенату строго запрещалось принимать на работу в дома дворян, чиновников, купцов-иностранцев любого пола, не имеющих документов об образовании русского образца.

В 1848 году в связи с недоверием и опасением, что иностранные педагоги могут внести опасный дух, на время им было запрещено работать в России. Иностранцы гувернеров должны были заменить выпускники Главного педагогического института.

В это же время ограничивается обучение жителей России за рубежом. Молодежи с 10 до 18 лет рекомендовалось получать образование в российских заведениях либо дома под наблюдением родителей, а юношей младше 18 лет запрещено направлять на обучение в другие государства, в том числе и на практику.

В 1862 году уже при Киевском институте на деньги общественности и частных лиц была открыта педагогическая школа, готовившая преподавательские кадры для народных училищ юго-западных губерний царской России. Кроме того, на частные деньги были открыты педагогическая школа в Ораниенбаумском уезде Санкт-Петербургской губернии, женские педагогические курсы при Новочеркасской гимназии в Харькове с целью подготовки преподавателей. Данные учебные заведения накопили определенный опыт в области профессиональной подготовки, на базе которого можно сделать заключение о потребности дальнейшего формирования специального педагогического образования.

Наряду с учительскими семинариями и школами, пребывающими в ведомстве Министерства просвещения, открывались земские и частные заведения [9, с. 251].

Так, например, частные Московские преподавательские курсы общества воспитательниц и учительниц (в дальнейшем «Тихомировские»), открытые по инициативе Д.И. Тихомирова, В.Я. Стоюнина, Ф.И. Егорова, получили обширную популярность. Московское общество воспитательниц и учительниц было организовано в 1870 году с целью поддержки педагогических работников в овладении способами преподавания и обучения, а кроме того, с целью обеспечения учительниц работами. В 1871 году при обществе были созданы направления с целью подготовки учительниц для начальных средних учебных заведений, позднее (с 1906 г.) курсы начали подготавливать учительниц-предметников.

Еще одним примером служат Московские высшие женские курсы В.Н. Герье которые были учреждены в Москве в 1871 году как частное образовательное учреждение в помещении Первой мужской гимназии. На протяжении длительного периода девушки не допускались в вузы и многие области социальной жизни. Курсы носили историко-филологическую направленность, главными дисциплинами были российская и всеобщая история, российская и мировая литература, история культуры и искусств. С 1879 года согласно сжатой программе преподавались физика, астрономия, математика и санитарная гигиена.

Изначально срок обучения был 2 года, а с 1879 г. – 3. Цена обучения в 1915 – 1916 учебном году была 30 руб. за полный курс, а для вольных слушателей – 10 руб. Данные курсы приобрели возможность выдавать дипломы о высшем образовании. К 1918 г. курсы содержали 8 300 обучающихся и по количеству уступали только МГУ. Московские высшие женские курсы являлись одним из крупнейших институтов дореволюционной России [10, с. 175].

Библиографический список

1. О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.: Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р. *Собрание законодательства РФ*. Ст. 5489. 2008; № 47.
2. Гончаров М.А. Подготовка педагогических кадров в России в первой трети XIX – начале XX в. *Преподаватель XXI век*. 2011; № 1: 129 – 141.
3. Масанова М.Д. Подготовка народных учителей в России во второй половине XIX в. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2013; № 2: 174 – 180.
4. Никулина Е.Г. Становление профессиональной подготовки учителей в России в XIX веке. *Вестник Омского государственного педагогического университета*. Гуманитарные исследования. 2014; № 1 (2): 76 – 81.
5. Окушова Г.А. Подготовка учительских кадров в дореволюционной России. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2010; № 11 (101): 80 – 85.
6. Баскова Л.Ю., Новикова В.Н. Частные учебные заведения в России первой половины XIX века: основы государственной политики. *Молодой ученый*. 2014; № 19: 499 – 501.
7. Гончаров М.А. Подготовка педагогических кадров в России в первой трети XIX – начале XX в. *Преподаватель XXI век*. 2011; № 1: 129 – 141.
8. Гриневич И.М. Развитие системы школьного образования до 90-х гг. XIX века. *Молодой ученый*. 2010; № 4: 311 – 314.
9. Мартыанов Е.Ю. Модернизация системы подготовки педагогических кадров в России начала XX века. *Теория и практика образования в современном мире: материалы международной научной конференции*. Санкт-Петербург: Реноме, 2012: 64 – 67.
10. Гончаров М.А. Подготовка педагогических кадров в России в первой трети XIX – начале XX в. *Преподаватель XXI век*. 2011; № 1: 129 – 141.

References

1. O koncepcii dolgosrochnogo social'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 g.: Rasporjazhenie Pravitel'stva RF ot 17.11.2008 № 1662-r. *Sobranie zakonodatel'stva RF*. St. 5489. 2008; № 47.
2. Goncharov M.A. Podgotovka pedagogicheskikh kadrov v Rossii v pervoj treti XIX – nachale XX v. *Prepodavatel' XXI vek*. 2011; № 1: 129 – 141.
3. Masanova M.D. Podgotovka narodnykh uchitelej v Rossii vo vtoroj polovine XIX v. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2013; № 2: 174 – 180.
4. Nikulina E.G. Stanovlenie professional'noj podgotovki uchitelej v Rossii v XIX veke. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Gumanitarnye issledovaniya. 2014; № 1 (2): 76 – 81.
5. Okushova G.A. Podgotovka uchitel'skikh kadrov v dorevoljucionnoj Rossii. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2010; № 11 (101): 80 – 85.
6. Baskova L.Yu., Novikova V.N. Chastnye uchebnye zavedeniya v Rossii pervoj poloviny XIX veka: osnovy gosudarstvennoj politiki. *Molodoy uchenyj*. 2014; № 19: 499 – 501.
7. Goncharov M.A. Podgotovka pedagogicheskikh kadrov v Rossii v pervoj treti XIX – nachale XX v. *Prepodavatel' XXI vek*. 2011; № 1: 129 – 141.
8. Grinevich I.M. Razvitiye sistemy shkol'nogo obrazovaniya do 90-h gg. XIX veka. *Molodoy uchenyj*. 2010; № 4: 311 – 314.
9. Mart'yanov E.Yu. Modernizatsiya sistemy podgotovki pedagogicheskikh kadrov v Rossii nachala XX veka. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire: materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Sankt-Peterburg: Renome, 2012: 64 – 67.
10. Goncharov M.A. Podgotovka pedagogicheskikh kadrov v Rossii v pervoj treti XIX – nachale XX v. *Prepodavatel' XXI vek*. 2011; № 1: 129 – 141.

Статья поступила в редакцию 27.09.19

Antufeva M.P., postgraduate student, St-Petersburg Academy of In-Service Pedagogical Education (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: umbra-amp@mail.ru.

THE CONCEPT OF HOMESCHOOLING IN RUSSIA AND THE USA: COMPARATIVE ANALYSIS. The concept of "homeschooling" at the present stage of its development in Russia and the USA is presented in the article. Based on the analysis of related concepts, such as externship, home education, alternative education, part-time education, the distinctive features of homeschooling in Russia are revealed. The results of a comparative analysis of this concept in the selected countries allow us to conclude that despite the differences identified the essence of this phenomenon is comparable. The article notes the change in the perception of family education in American society in recent years. Until recently, the quality of family education has been questioned and criticized. However, a number of studies on the positive academic success of "homeschoolers", as well as the work of the home school legal defense Association (HSLDA) have changed attitudes towards family education in society.

Key words: homeschooling, home education, externship, alternative education, part-time education, components of homeschooling.

М.П. Антуфьева, аспирант, Санкт-Петербургская Академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, E-mail: umbra-amp@mail.ru

ПОНЯТИЕ «СЕМЕЙНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В РОССИИ И США: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

В статье рассматривается понятие «семейное образование» на современном этапе его развития в России и США. На основе анализа смежных понятий, таких как экстернат, домашнее (надомное) обучение, альтернативное образование, заочная (очно-заочная) форма получения образования, выявляются характерные особенности семейного образования в России. Представлены результаты сопоставительного анализа данного понятия в выбранных странах, что позволило сделать вывод о том, что, несмотря на выявленные различия, сущность данного феномена соизмерима. В статье отмечается изменение в восприятии семейного образования в американском обществе за последние годы. До недавнего времени качество семейного образования подвергалось сомнению, а само оно критиковалось. Однако ряд исследований, посвященных положительным академическим успехам «хоумскулеров», а также работа Ассоциации правовой защиты домашних школ (HSLDA) позволили изменить отношение к семейному образованию в обществе.

Ключевые слова: семейное образование, надомное обучение, экстернат, альтернативное образование, компоненты семейного образования.

В настоящий момент в Российской Федерации наблюдается увеличение количества семей, предпочитающих семейную форму получения образования. Несмотря на богатый опыт, его широкое распространение в дореволюционной России, семейное образование не может служить основой для осмысления в современной реализации, т.к. произошли значительные внутренние трансформации данного явления и изменения внешней среды, в которую оно интегрировано [1]. Семейное образование в современной форме является относительно новым феноменом российской действительности, и часть исследователей предлагают обратиться к опыту его реализации за рубежом (А.Н. Якунина, К.Н. Поливанова, В.А. Блейзеров, Ф.В. Цомартова, Л.Г. Качмазова). В США накоплен более чем 30-летний опыт по организации данной формы получения образования с вовлеченностью в этот процесс по разным данным от 1 до 2,5 миллионов семей. Кроме того, согласно Mitchel L. Stevens, семейное образование в США характеризуется высокой степенью нормализации, что предусматривает его легальность, общественную приемлемость и успешную интеграцию в другие социальные процессы [2]. Данные факты обусловили выбор США в качестве страны для сопоставительного анализа. Для того чтобы говорить о возможности использования опыта Америки, необходимо, прежде всего, определить, что вкладывается в понятие «семейное образование» в отечественных и американских научных исследованиях и нормативных документах.

Анализ психолого-педагогической и нормативной литературы (В.Ю. Матвеев, О.Ю. Солопанова, Д.Б. Бережнова, С.В. Сергеева, Т.И. Староверова, А.Н. Якунина, И.А. Стародубцева, J. Murphy, Mitchel L. Stevens, Gaitner и др.) позволил определить сущностную специфику семейного образования в современном варианте его реализации, в том числе через анализ смежных понятий.

Рассмотрим понятие «семейное образование» относительно современного этапа его реализации в Российской Федерации. В ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее по тексту – Закон об образовании) термин «семейное образование» предусмотрен и определен как форма получения образования вне образовательных учреждений наравне с самообразованием [3]. Анализ нормативных и научно-исследовательских источников, связанных с семейным образованием в России, позволил утверждать, что в нашей стране семейное образование рассматривается: 1) как форма получения образования (Закон об образовании в РФ); 2) как педагогическая помощь взрослого (И.А. Стародубцева); 3) как освоение образовательных программ (А.Н. Якунина); 4) как целенаправленный процесс получения образования в семье в соответствии с государственными образовательными стандартами (О.Ю. Солопанова и Д.Б. Бережнова); 5) как организация родительской деятельности ребенка (письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 15.11.2013 № НТ-1139/08). Важнейшими аспектами, характеризующими семейное образование, согласно рассмотренным определениям, являются: организация процесса родителями; возможность его осуществления как родителями, так и другими взрослыми людьми; соответствие государственным стандартам и общеобразовательным программам.

Необходимо рассмотреть также понятие «альтернативное образование», к которому К.Н. Поливанова, К.А. Любичкая, Т.Г. Макусева, А.Н. Якунина и другие исследователи относят семейное образование. Д.И. Вафина определяет альтернативное образование как направление в педагогике, предоставляющее в противовес традиционной общеобразовательной системе более благоприятные

условия для обеспечения подлинной внутренней свободы и самореализации ребенка, удовлетворение его потребностей и интересов, раскрытие и развитие природных задатков [4]. Согласно Т.Г. Макусевой, при альтернативном образовании в центре этого процесса находится ребенок с его потребностями, а целью выступает создание условий для развития всех сил и способностей человека, воспитание личности, которая способна к самореализации [5]. Таким образом, семейному образованию как частному случаю альтернативного образования присущи следующие характеристики: высокая степень индивидуализации, ориентация на потребности субъектов, благоприятные условия для развития и самореализации личности.

Проанализируем смежные понятия, что даст возможность выделить существенные характеристики семейного образования. Образование, получаемое в образовательных учреждениях, согласно Закону об образовании, может быть получено в очной, очно-заочной и заочной формах, в том числе с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Обучение в очно-заочной и заочной формах предполагает освоение общеобразовательных программ по отдельным предметам самостоятельно, но с обязательным прохождением промежуточной и итоговой аттестации в образовательной организации, так как данные дети входят в контингент школы, и ответственность за качество образования при этом несет образовательная организация.

Необходимо различать семейное образование и обучение на дому, или надомное обучение, которое не является, согласно ст. 66 Закона об образовании, формой получения образования [3]. Это способ организации обучения детей, которые имеют серьезные заболевания, нуждаются в длительном лечении или проходят реабилитацию. При этом ребенок входит в контингент и учится по общеобразовательным программам конкретной школы (с посещением учителей или дистанционно).

Следует также отметить, что экстернат являлся формой обучения до вступления в силу Закона об образовании 2012 года, где он стал рассматриваться как форма прохождения аттестации, при которой дети, находящиеся на семейном образовании, имеют право проходить промежуточные и итоговые аттестации в организации, осуществляющей образовательную деятельность [3].

Таким образом, сущностной характеристикой семейного образования, отличающего его от других понятий, является исключительная ответственность родителей за образование ребенка, возлагаемая на образовательные организации при выборе других форм и способов обучения.

Говоря о семейном образовании, стоит уточнить, с нашей точки зрения, трактовку слова «семейное», понимая под ним территориальный или субъектный признак. По мнению И.А. Хоменко, первоисточником является последний признак, то есть образование производится субъектами семейной системы (родителями или законными представителями) вследствие того, что по территориальному признаку определить принадлежность человека к семье сегодня не представляется возможным из-за растущей социальной мобильности членов общества [6].

Проведенный контент-анализ российских трактовок понятия «семейное образование» показал, что при определении данного термина среди наиболее часто используемых слов встречаются «родители» и «семья», а не «дом», что подтверждает приоритетность признака субъектов, осуществляющих семейное образование.

Обратимся к анализу понятия «семейное образование» в США, где в отличие от России практика семейного образования имеет более длинную историю, научные исследования этого феномена ведутся уже на протяжении нескольких десятилетий и имеют большие достижения.

Анализ научной литературы показал, что понятие «семейное образование» трактуется американскими исследователями по-разному. Однако выявленные в научно-педагогических и нормативных источниках определения позволили проследить тенденцию в развитии понимания семейного образования в США. Так, в ранних работах «семейное образование» определяется как «учебная ситуация» (J. Taylor, 1986), «обучение» (Lines, 1991), «практика обучения» (Random House Kernerman Webster's College Dictionary, 1991), «управление образовательной программой» (Schemmer, 1985). В более поздних работах данный термин трактуется как «образование» (Ray, 2004; Perry & Perry, 2000) и «форма получения образования» (Lips & Feinberg, 2008; Donnelly, 2012). Этот переход в восприятии семейного образования как образования, а не способа обучения и учебной ситуации можно связать с тем фактом, что с 1993 года семейное образование законодательно стало разрешено во всех штатах и перестало восприниматься только как уроки, проводимые дома. Кроме того, следует отметить изменение в восприятии семейного образования в американском обществе. До недавнего времени его качество подвергалось сомнению, а само оно критиковалось. Однако ряд исследований, например, Ray (2010), Rudner (1999), посвященных положительным академическим успехам «хоумскулеров», а также работа Ассоциации правовой защиты домашних школ (HSLDA) позволили изменить отношение к семейному образованию в обществе.

Контент-анализ американских дефиниций семейного образования позволил заключить, что в большинстве определений присутствуют слова или словосочетания «дом», «домашняя обстановка» (94%), а не родители или прочие субъекты, осуществляющие образовательный процесс, т.е. акцент переносится именно на территориальный, а не на субъектный признак, как в российском варианте.

Таким образом, восприятие семейного образования принципиально различается по доминирующему признаку территориальности-субъектности, что отражено в терминах «семейное образование» в России (от слова «семья») и homeschooling или home education (от слова «home» – дом) в США.

Для сопоставления понятия «семейное образование» в двух странах необходимо определить контингент детей, к которому оно может быть применимо. Во-первых, в отличие от России ребенок, находящийся на семейном образовании, в США может посещать занятия в школе. Процентное соотношение ко-

личества занятий дома и в школе четко не определено. Согласно Ассоциации правовой защиты семейных школ в США (HSLDA), родители должны обеспечить, по крайней мере, 51% обучения своих детей самостоятельно; в исследовании J. Wartes данное значение достигает 75% [7]. Большинство исследователей сходятся во мнении относительно того, что дети, обучающиеся на дому, должны проводить большую часть учебного времени вне традиционной школы. В России, несмотря на то, что Закон об образовании предусматривает «сочетание различных форм получения образования и форм обучения», на практике комбинированное образование не реализуется.

Согласно утверждениям Belfield, Princiotta, Bielick, & Chapman, в США семейное образование не распространяется на детей, не посещающих школу по причине плохого здоровья [8], [9], Knowles & Muchmore не включают в контингент «хоумскулеров» детей, не имеющих возможности посещать школу из-за удаленности места жительства или вследствие особого образа жизни родителей (например, кочевого) [10]. Таким образом, важной особенностью семейного образования в США является добровольность (невывужденность) и осознанность в выборе данной формы образования. В России указанные ограничения отсутствуют, так как основанием для выбора семейного образования является волеизъявление родителей и согласие ребенка.

J. Murphy выделяет три основных компонента, определяющих семейное образование: 1) финансирование образования семьей; 2) организация образования, осуществляемая родителями; 3) внутрисемейное регулирование образования ребенка, то есть ответственность за образование, возлагаемая исключительно на родителей [11]. Последние два применимы и к российским реалиям. Что касается первого, то, согласно Письму Министерства образования и науки РФ «Об организации получения образования в семейной форме», субъекты Российской Федерации в рамках имеющихся полномочий вправе предусмотреть оказание поддержки нуждающимся семьям при их выборе получения образования в семейной форме [12]. Данная компенсация действует в Свердловской области, но в большинстве субъектов РФ возмещение расходов родителям не предусмотрено. Таким образом, можно утверждать, что семейное образование в обеих странах имеет сходные атрибуты, определяющие сущность данного социального явления.

Анализ понятия «семейное образование» позволил заключить, что несмотря на некоторые различия, затрагивающие признаки, контингент учащихся, наличие возможности для комбинированного обучения, сущность данного явления схожа в обеих странах и сводится к осознанному отказу от обучения детей в институциональной обстановке и самостоятельной организации и обеспечению их образовательного процесса.

Библиографический список

1. Якунина А.Н. *Педагогические условия становления семейного образования в России: культурно-исторический подход*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2014.
2. Stevens M.L. The normalisation of homeschooling in the USA. *Evaluation & Research in Education*. 2003; Vol. 32, 2 – 3: 90 – 100.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «Об образовании в Российской Федерации». *Собрание законодательства РФ*, 31.12.2012, № 53 (ч. 1). Ст. 7598.
4. Вафина Д.И. *Современное состояние и тенденции развития альтернативного образования в США*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Казань, 2014.
5. Макусева Т.Г. Альтернативные образовательные системы: экстернат. *Сибирский педагогический журнал*. 2009; № 10: 233 – 238.
6. Хоменко И.А. К вопросу об определении понятия «семейное воспитание». *Ученые записки СПбГИПСР*. 2013; Выпуск 1; Т. 12: 88 – 93.
7. Wartes J. *The relationship of selected input variables to academic achievement among Washington's homeschoolers*. Woodinville, 1990.
8. Belfield C. *Homeschooling in the US* (Occasional Paper No. 88). NewYork, 2004.
9. Princiotta D., Bielick S., Chapman C. *1.1 million homeschooled students in the United States in 2003*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, 2004.
10. Knowles J.G., Muchmore J.A. Yep! We're grown up homeschooled kids-and we're doing just fine, thank you. *Journal of Research on Christian Education*, 1995; 4(1): 35 – 56.
11. Murphy J. *Homeschooling in America. Capturing and assessing the movement*. Thousand Oaks, 2012.
12. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 15.11.2013 № НТ-1139/08 «Об организации получения образования в семейной форме». *Официальные документы в образовании*. 2013; № 36.

References

1. Yakunina A.N. *Pedagogicheskie usloviya stanovleniya semejnogo obrazovaniya v Rossii: kul'turno-istoricheskij podhod*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2014.
2. Stevens M.L. The normalisation of homeschooling in the USA. *Evaluation & Research in Education*. 2003; Vol. 32, 2 – 3: 90 – 100.
3. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 07.03.2018) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». *Sobranie zakonodatel'stva RF*, 31.12.2012, № 53 (ch. 1). St. 7598.
4. Vafina D.I. *Sovremennoe sostoyanie i tendencii razvitiya al'ternativnogo obrazovaniya v SShA*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kazan', 2014.
5. Makuseva T.G. Al'ternativnye obrazovatel'nye sistemy: `eksternat. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2009; № 10: 233 – 238.
6. Homenko I.A. K voprosu ob opredelenii ponyatiya «semejnoe vospitanie». *Uchenye zapiski SPbGIPSR*. 2013; Vypusk 1; T. 12: 88 – 93.
7. Wartes J. *The relationship of selected input variables to academic achievement among Washington's homeschoolers*. Woodinville, 1990.
8. Belfield C. *Homeschooling in the US* (Occasional Paper No. 88). NewYork, 2004.
9. Princiotta D., Bielick S., Chapman C. *1.1 million homeschooled students in the United States in 2003*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, 2004.
10. Knowles J.G., Muchmore J.A. Yep! We're grown up homeschooled kids-and we're doing just fine, thank you. *Journal of Research on Christian Education*, 1995; 4(1): 35 – 56.
11. Murphy J. *Homeschooling in America. Capturing and assessing the movement*. Thousand Oaks, 2012.
12. Pis'mo Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 15.11.2013 № NT-1139/08 «Ob organizacii polucheniya obrazovaniya v semejnoy forme». *Official'nye dokumenty v obrazovanii*. 2013; № 36.

Статья поступила в редакцию 30. 09 2019

Vaganova O.I., Candidate of Sciences (Pedagogy), associate professor of the department of «Professional Education and Management of Educational Systems» Kozma Minin Nizhny Novgorod state pedagogical university, Nizhny Novgorod, E-mail: vaganova_o@rambler.ru

FORMATION AND DEVELOPMENT OF A PROFESSIONAL-TECHNOLOGICAL APPROACH IN VOCATIONAL EDUCATION. Over the past decade, a technological approach to education. Within its framework, all necessary educational and training tasks should be reflected. To achieve a deeper study, it is necessary to ensure the development and development of technologies. The article is devoted to the analysis of the main aspects of the formation and development of the professional-technological approach in vocational education. The paper presents certain stages in the formation of a technological approach. Design began in the late 50s and early 60s. All of these audiovisual facilities should be used in educational processes. The concept of "learning technology" is one of the first in the technological approach. Pedagogical technology is an integral part of the training system associated with didactic processes, means and organizational forms of training. She was more science oriented. The following basic concepts are also highlighted and refined in the article: technology, technological competence, professional-technological approach. The features of the approach denoting its role in modern professional education are examined, attention is focused on its advantages and significance in the preparation of a modern graduate.

Key words: pedagogical technology, technological competence, professional competence, professional education, students.

О.И. Ваганова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», г. Нижний Новгород, E-mail: vaganova_o@rambler.ru

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

За последнее десятилетие технологический подход в сфере образования обрел особую актуальность. В его рамках реализуются различные технологии обучения, и находят отражение такие моменты, как полное, точное и конкретное управление всеми составляющими учебно-образовательного процесса и обеспеченное достижение намеченных образовательных и учебных целей и задач. Для более глубокого изучения влияния данного подхода на профессиональное образование и становление личности выпускников необходимо рассмотреть становления и развития технологического подхода. Целью статьи является анализ изучения основных аспектов процесса становления и развития профессионально-технологического подхода в профессиональном образовании. В работе представлены ключевые этапы становления технологического подхода. Отмечено, что технологический подход как часть обучения начал оформляться в конце 50-х – начале 60-х годов. На данном этапе техническую часть образовательного процесса представляли различные аудиовизуальные средства, которые были разработаны и внедрены в образовательный процесс в учебных целях. На следующих этапах развития технологический подход стал включать в себя планирование, постановку и анализ намеченных целей, понятие «технология обучения» – одно из ключевых в технологическом подходе. Была преобразована сама организация образовательного процесса, став более ориентированной на науку. В статье также выделены и уточнены следующие основные понятия: технология, технологическая компетентность, профессионально-технологический подход. Рассмотрены характеристики подхода, обозначена его роль в современном профессиональном образовании, акцентировано внимание на его преимуществах и значимости в подготовке современного выпускника.

Ключевые слова: педагогическая технология, технологическая компетентность, профессиональная компетентность, профессиональное образование, студенты.

За последние десять лет произошли значительные изменения в социальных и экономических сферах, которые привели, как следствие, к изменениям ценностей в жизни общества. Значимость их формирования состоит в сложившейся на данный момент обстановке в стране, что и закреплено в нормативно-правовых актах Российской Федерации [1, с. 55]. Необходимость в формировании ценностей отражена в ФЗ №273 «Об образовании в РФ» от 29.12.2012, который закрепляет основные положения об образовании на территории РФ, права и обязанности сторон образовательного процесса и регулирует образовательные отношения [2, с. 42]. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года прописано, что одним из важнейших направлений деятельности является подготовка кадров [3, с. 75].

Исходя из данных источников, можно сделать вывод, что на сегодняшний день образование ставит своей главной целью не объем полученных и усвоенных обучающимся знаний и умений и развитие в первую очередь его интеллектуальных способностей, а предоставление возможности для правильного и разностороннего роста личности, ее творческих способностей и талантов, а также условий для их реализации и дальнейшего развития [4, с. 95]. Образование Российской Федерации подверглось значительным изменениям. Реформа обусловила появление компетентностной образовательной парадигмы. Возникла необходимость в компетентных педагогах, которые готовы осуществлять свою профессиональную деятельность с применением инновационных технологий [5, с. 44]. Цель статьи заключается в выявлении основных аспектов становления и развития профессионально-технологического подхода в профессиональном образовании.

Исходя из сложившейся практики, становится все более явно, что на сегодняшний день для роста личностной составляющей студентов, равно как социальной и профессиональной, необходимо включить в образовательный процесс и технологическую подготовку обучающихся, так как для становления студента необходима указанная компетенция для становления его как будущего профессионала, отвечающего всем современным требованиям развития общества во всех сферах человеческой жизнедеятельности. Анализ современного законодательства об образовании и научных источников дает ясное представление о компетенциях и модели современного специалиста. Он должен обладать обширными знаниями в своей специальности, навыками и умениями, которые будут необходимы при его дальнейшей профессиональной деятельности, но также и ценностными ориентирами, которые будут отвечать современным требованиям общества. Из чего последовало внимание и активное обсуждение вопроса о профессионально-технической подготовке студентов.

В педагогике уже довольно давно используется такое понятие, как «технологический подход». Но, несмотря на то, что данное понятие имеет достаточно обширное значение и свое конкретное значение в рамках педагогики, занимая немаловажное положение в истории образования, обсуждение понятия «технологический подход» не прекращается и по сей день.

Данный подход имеет большее значение при развитии специалиста в различных областях человеческой жизни, будь то социальная, педагогическая или образовательная деятельность. В конечном итоге его преимущества сводятся к тому, что:

- он позволяет прогностически взглянуть на многие аспекты образовательной деятельности, а также осуществлять управление различными процессами в педагогике;
- выявлять возникающие социально-педагогические проблемы и разрабатывать универсальные модели, приемы и технологии для их решения;
- наиболее рационально пользоваться теми ресурсами, которыми располагает преподаватель, то есть оптимизировать их применение;
- позволяет проанализировать имеющийся опыт педагогов прошлого, систематизировать научные педагогические труды для перспективы их использования в будущей деятельности;
- минимизировать влияние различных негативных факторов на человека, препятствующих его развитию;
- создать благоприятную среду для комплексного и разностороннего развития личности студента;
- выявлять и решать препятствующие и мешающие эффективному педагогическому и образовательному процессу проблемы социально-воспитательного и образовательного аспектов.

Различные технологии обучения реализуются в рамках технологического подхода, в котором находят отражение такие моменты, как полное, точное и конкретное управление всеми составляющими учебно-образовательного процесса и обеспеченное достижение намеченных образовательных и учебных целей и задач.

Говоря о профессионально-технологическом подходе к обучению, все же первичным считается понятие «технология». Изначально оно трактовалось как частная методика по достижению отдельно поставленной цели.

Технологический подход связан в первую очередь с педагогическими технологиями. Несмотря на это, сказать, что технологический подход в образовании появился в какое-то конкретное время или назвать определенную дату его возникновения невозможно. Тем не менее, зарождение и развитие технологического

подхода в образовании связывают с появлением в трудах ученых такого понятия, как «образовательная технология», а также технология обучения, которые получили свое место в трудах Платона, Аристотеля, Я.А. Коменского, Дж. Локка, И.Ф. Гербарта, А. Дистервега, наших современников: М.В. Кларина, М.И. Махмутова, В.П. Беспалько, И.Э. Унт, Н.Ф. Талызиной и других. Само понятие «педагогическая технология» впервые было упомянуто в двадцатые годы в работах по педагогике, основанных на трудах по рефлексологии (И.П. Павлов, В.М. Бехтерев, А.А. Ухтомский).

Согласно периодизации, в 50 – 60-е годы оформляется понятие «технологический подход к обучению». На практике техническую часть образовательного процесса в данный период времени представляли различные аудиовизуальные средства, которые были разработаны и внедрены в образовательный процесс в учебных целях. Это были различные специально разработанные обучающие машины, тренажеры, реализованы проекты электронных классов и внедрены в школы и высшие учебные заведения, созданы средства обратной связи, а также лингафонные кабинеты. Становление технической стороны образовательного процесса и самого технического подхода к образованию обязано введению программированного обучения. По словам М.В. Кларина, «... программированное обучение – первое детище «педагогической технологии». Так была начата и продолжила модернизация образования, направленная на увеличение технической составляющей и повышении ее роли в реализации современного образовательного процесса. Что в первую очередь связывают с введением в учебный процесс различного оборудования и его модернизации для дальнейшего его применения как новой и отвечающей современным требованиям форме и методике осуществления образовательного процесса в начале 70-х годов XX века. В данное время процесс обучения подвергается серьезной перестройке, в него входят новые понятия, такие как планирование, постановка и анализ намеченных целей, внедрено понятие «технология обучения», преобразована сама организация образовательного процесса, став более ориентированной на науку, стало возможно выбирать методику, средства и материалы, которые не только отвечали бы целям обучения и способствовали их достижению, но и его содержанию.

В 90-е гг. XX века в отечественной педагогике начало развиваться самостоятельное направление – технология воспитания. Оно основывалось, прежде всего, на опыте отечественных педагогов 20 – 30-х гг.

Важнейшими качествами педагогических технологий являются следующие: системность (взаимосвязь компонентов); комплексность (реализация педагогических технологий требует координации и взаимодействия всех элементов, имеющихся в большом разнообразии педагогических процессов); целостность (каждая педагогическая технология обладает общим интегративным качеством для сохранения специфических свойств). Реализация педагогических технологий представляет собой процесс выбора и компоновки форм, методов, способов, приемов обучения, это процесс использования организационно-методического инструментария педагогического процесса.

Библиографический список

1. Ваганова О.И., Кольдина М.И., Трутанова А.В. Разработка содержания профессионально-педагогического образования в условиях реализации компетентностного подхода. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017; Т. 6, № 2 (19): 97 – 99.
2. Кулюткин Ю.Н. *Образовательные технологии и педагогическая рефлексия*. Санкт-Петербург: СПбГУПМ, 2002.
3. Makhometa T.M., Tiahai I.M. The use of interactive learning in the process of preparing future math teachers. *Balkan Scientific Review*. 2018; № 1 pp: 48 – 52.
4. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Дидактические основы исследования содержания профессионального образования. *Вестник Мининского университета*. 2017; № 3 (20): 7.
5. Сержакова С.Б. Технологический подход в проектировании образовательных программ. *Преподаватель XXI век*. 2016; Т. 1, № 2: 24 – 31.
6. Горбунова Н.В. Проектирование и создание инновационной образовательной среды высшего учебного заведения. *Проблемы современного педагогического образования*. 2015; № 46-1: 223 – 229.

References

1. Vaganova O.I., Koldina M.I., Trutanova A.V. Razrabotka soderzhaniya professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya v usloviyah realizacii kompetentnostnogo podhoda. *Baltiyskij gumanitarnyj zhurnal*. 2017; T. 6, № 2 (19): 97 – 99.
2. Kulyutkin Yu.N. *Obrazovatel'nye tehnologii i pedagogicheskaya refleksiya*. Sankt-Peterburg: SPbGUPM, 2002.
3. Makhometa T.M., Tiahai I.M. The use of interactive learning in the process of preparing future math teachers. *Balkan Scientific Review*. 2018; № 1 pp: 48 – 52.
4. Markova S.M., Narkoziev A.K. Didakticheskie osnovy issledovaniya soderzhaniya professional'nogo obrazovaniya. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2017; № 3 (20): 7.
5. Seryakova S.B. Tehnologicheskij podhod v proektirovanii obrazovatel'nyh programm. *Prepodavatel' XXI vek*. 2016; T. 1, № 2: 24 – 31.
6. Gorbunova N.V. Proektirovanie i sozdanie innovacionnoj obrazovatel'noj sredy vysshego uchebnogo zavedeniya. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2015; № 46-1: 223 – 229.

Статья поступила в редакцию 29.09.19

УДК 371

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00068

Vaganova O.I., Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of the department of «Professional Education and Management of Educational Systems» Kozma Minin Nizhny Novgorod state pedagogical university, Nizhny Novgorod, E-mail: vaganova_o@rambler.ru

FORMATION OF TECHNOLOGICAL COMPETENCE IN THE COURSE OF COURSE DESIGN. The technological competence of a modern teacher of vocational training is an integral part of his professional development. In the article, course design as a method of forming technological competence of students of a pedagogical university. The concept of “Technological competence” is highlighted and refined. This implies the possession of pedagogical technology, the ability to structure and gradually understand the sequence of their activities. Course design involves the following principles: creativity, planning, criticality, self-organization. The course design process is considered on the example of the study of disciplines “Pedagogical technology.” The purpose and essence of the course project, the requirements for its implementation are indicated. The role of the leader in the process of student implementation of the project

is noted. Using coursework in the learning process allows you to summarize and consolidate the results of research, both theoretical and practical classes, as well as to improve the qualifications and skills of searching, analyzing and structuring information. informational research, analytical and design competencies.

Key words. pedagogical technology, technological competence, course design, professional competence, professional education, students.

О.И. Ваганова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», г. Нижний Новгород, E-mail: vaganova_o@rambler.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ХОДЕ КУРСОВОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Технологическая компетентность современного педагога профессионального обучения является неотъемлемой частью его профессионального становления. В статье курсовое проектирование представлено в качестве способа формирования технологической компетентности студентов педагогического вуза. Выделено и уточнено понятие «технологическая компетентность». Оно подразумевает владение педагогическими технологиями, умение структурировать и поэтапно разбирать последовательность своей деятельности, тем самым выработать и в определённой последовательности реализовывать выбранную им технологию или инструкцию. Курсовое проектирование предполагает соблюдение таких принципов, как творческий подход, планирование, критичность, самоорганизация. Процесс курсового проектирования рассмотрен на примере изучения дисциплины «Педагогические технологии». Обозначены цель и сущность курсового проекта, требования к его выполнению. Отмечена роль руководителя в ходе выполнения студентом проекта. Использование курсовой работы в процессе обучения позволяет обучающимся обобщить и закрепить полученные знания в ходе как теоретических, так и практических занятий, а также значительно повысить умения и навыки поиска, анализа и структуризации информации, приобрести и развить при работе с большим количеством нового материала и обрабатываемой информации исследовательские, аналитические и проектные компетенции.

Ключевые слова: педагогическая технология, технологическая компетентность, курсовое проектирование, профессиональная компетентность, профессиональное образование, студенты.

В связи с развитием современных технологий, а также профессионально-экономическими изменениями, которые произошли в обществе в последнее время, всем международным сотрудничеством были определены необходимые и согласованные единые требования к подготовке современных профессиональных кадров. Данный процесс связан, в том числе, с теоретической разработкой и практическим решением проблемы развития профессиональной компетентности педагога [1, с. 12]. Профессиональное становление педагога на сегодняшний день невозможно без формирования технологической компетентности.

Владение современными технологиями позволяет выстраивать более результативный процесс обучения. Поэтому высшие учебные заведения стремятся изыскивать способы, позволяющие развивать указанную компетентность. Поскольку компетентность формируется только в процессе практической деятельности, использование курсового проектирования наиболее целесообразно в достижении данной цели. Кроме того, курсовой проект позволяет студенту приобрести самостоятельность, так как большая часть работы осуществляется внеаудиторно [2, с. 23].

Цель статьи заключается в рассмотрении курсового проекта как способа формирования технологической компетентности педагогов профессионального обучения.

В работах многих авторов можно обнаружить понятие «технологическая компетентность» и то, как они раскрывают и определяют его. Например, в трудах Р.Д. Гаджиевой, В.Н. Горбуновой и М.П. Крюковой понятие «технологическая компетентность» определяется как умение студента структурировать и поэтапно разбирать последовательность своей деятельности, тем самым выработать и в определённой последовательности реализовывать выбранную им технологию или инструкцию. При данном подходе к своей деятельности обучающийся должен опираться на свои ценностно-смысловые ориентиры, а также несет ответственность за нарушение выбранной им последовательности, технологии деятельности, которая состоит в целостности как теоретической готовности обучающегося к какой-то деятельности, так и к практической, что в итоге развивает у него технологическое мышление, навыки анализа, синтеза, прогностические и проектировочные умения, способность выделять основную проблему и находить наиболее оптимальные варианты ее решения, что позволит в конечном счете сформировать собственную технологию и принимать меры по ее улучшению для дальнейшего эффективного использования [3, с. 42].

Данное понятие четко отражает формирование у студента способности к алгоритмизации собственной деятельности [4, с. 31]. При этом стоит добавить, что данная деятельность осуществляется на основе реализации педагогических технологий. Но также существует мнение, что технологическая компетентность является в рамках профессионально-педагогической деятельности основополагающим фактором, который осуществляет контроль и взаимодействие в рамках данной деятельности, что позволяет преобразовать образовательный процесс и сделать его более продуктивным путем соединения всех педагогических функций, таких как проектно-творческой, управленческой и социально-культурной [5, с. 72]. Единой трактовки данного понятия не существует, поэтому мы можем сказать, что технологическая компетентность может рассматриваться как владение педагогическими технологиями на уровне, позволяющем выстроить результативный педагогический процесс.

Данная компетентность формируется на протяжении всего обучения студентов в вузе: на лекциях, практических занятиях, в ходе смешанного обучения. В процессе курсового проектирования студенты объединяют знания и умения,

полученные ранее, у них появляется возможность изложения усвоенного материала и реализации имеющегося опыта.

Результат курсовой работы или успех ее выполнения полностью зависит от того, насколько студент, находящийся под руководством своего преподавателя, справился с выполнением конкретной поставленной в курсовой работе задачи или насколько качественно им было проведено исследование.

Курсовое проектирование представляет собой определенный вид продуктивной деятельности студента, содержащий в себе элементы планирования, моделирования и прогнозирования и направленный на решения некоторых учебных задач, выявленных проблем на различных уровнях и в конечном итоге представлять собой конкретный учебно-образовательный проект. Одним из важнейших условий выполнения курсового проекта считается фактически отраженные в нем предварительно проработанные и определенные представления о его результате, то есть продукте. В курсовом проекте помимо этого должны быть отражены и спроектированы этапы его реализации, которые включают в себя и анализ совершенной деятельности студента.

Выполнение курсовой работы в процессе обучения позволяет студентам обобщить и закрепить полученные знания в ходе как теоретических, так и практических занятий, а также значительно повысить умения и навыки поиска, анализа и структуризации информации, приобрести и развить при работе с большим количеством нового материала и обрабатываемой информации исследовательские, аналитические и проектные компетенции.

Вследствие этого студенты в своей будущей профессиональной деятельности смогут использовать полученные ими умения, навыки и компетенции, знания о применении педагогических технологий при работе с контингентом, обучающимся по программам среднего профессионального образования.

Немаловажен и подход студентов к изучению литературы при выполнении курсовой работы, так как в ходе ее грамотного выполнения необходимо переработать большое количество информации по заданной теме и выделить для себя недостающий материал для ее выполнения, в связи с чем студентам предлагается использовать критический подход к изучению научных источников и трудов для восполнения знаний в конкретной педагогической области для написания курсового проекта.

Курсовое проектирование предполагает соблюдение следующих принципов: творческого подхода, планирования, критичности, самоорганизации. Особо следует отметить творческий подход, который означает стремление к пояснению фактов и явлений, а также высказывание собственных суждений, касающихся сути разрабатываемой проблемы.

В курсовой работе необходимо отразить несколько отличающихся друг от друга мнений различных авторов, доказывающих свою позицию с разных сторон, а также анализ их схожих и кардинально отличающихся положений, проанализировав которые студент может составить собственное мнение, выработать точку зрения по данному вопросу и привести необходимый для качественного выполнения курсового проекта практический материал, который часто и определяет, насколько успешно отдельный студент справился с задачей курсовой работы. Студент должен уделять внимание логическим переходам от одной главы к другой, от параграфа к параграфу.

В процессе изучения дисциплины «Педагогические технологии» студенты готовят курсовые проекты по темам: «Технология развития критического мышления при изучении правовых дисциплин»; «Технология исследовательского обучения»; «Технология игрового обучения в процессе изучения экономических дисциплин»; «Технология дискуссионного обучения»; «Технология кейс-обучения».

в обучении студентов строительных специальностей»; «Технология проектной деятельности обучающихся в подготовке будущих экономистов»; «Технология педагогических мастерских»; «Информационные технологии в профессиональном обучении строительству»; «Технологии разноуровневого обучения (Фирсов В.В., Пикан В.В.)»; «Технологии коллективного взаимообучения (Ривин А.Г., Дьяченко В.К.)»; «Реализация технологии критического мышления при изучении специальных дисциплин»; «Реализация технологии проблемного обучения при изучении специальных дисциплин в профессиональном колледже (вузе)»; «Реализация интерактивных технологий при изучении специальных дисциплин в профессиональном колледже (вузе)».

При этом в своей курсовой работе обучающийся теоретически обосновывает и разрабатывает методические обеспечение учебного занятия, дидактические материалы и оценочные средства к нему по выбранной технологии.

Для выполнения курсовой работы студенты тщательно отбирают материал, советуются с преподавателем, поскольку обновление информации в современных условиях происходит быстро, и она должна быть актуальной на момент написания работы. Основываясь на литературе таких известных авторов, как Г.К. Селевко, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской студенты знакомятся с основными понятиями, которые включает компетентный подход, характеристиками педагогических технологий, выстраивают собственную систему работы с понятийным аппаратом и внедряют его в свою работу. Исследования данных ученых в рассматриваемой нами области являются одними из основополагающих. В их работах технологический подход рассматривается широко и во многих аспектах, поэтому студенты имеют возможность глубокого изучения материала и, как следствие, освоения теоретической части педагогических технологий.

Курсовое проектирование по дисциплинам профессионального модуля направляет студентов на овладение определенными в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования компетенциями.

В ходе выполнения курсового проектирования обучающиеся приобретают навыки самостоятельной деятельности, работы с документацией, расширяют и углубляют профессиональные знания, совершенствуются в данной профессиональной области, проявляют инициативу и творчество.

Формируемые профессиональные компетенции в ходе разработки курсового проектирования выступают важной формой активизации процесса освоения знаний, практического опыта при подготовке специалиста.

Курсовая работа по дисциплине «Педагогические технологии» позволяет формировать способность к использованию технологий в профессиональной деятельности, необходимых для индивидуализации обучения, развития, воспитания; способность взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ.

У будущих педагогов профессионального обучения вырабатывается способность к самоорганизации и самообразованию, что определяет их дальнейшую профессиональную деятельность не как простое выполнение своих трудовых обязанностей, а стремление к самообучению, постоянному повышению уровня знаний и соответственно профессиональному росту, в результате чего формируется более компетентный и ценный профессионал. Также к деятельности педагога профессионального обучения относится подготовка рабочих, служащих и специалистов с помощью технологии по формированию у них различных способностей, навыков и умений, приобретенной им во время обучения. Для осуществления своей профессиональной деятельности педагог должен уметь проектировать, а также правильно и корректно организовывать образовательную среду, где он проводит теоретические и практические занятия при подготовке рабочих, специалистов и служащих.

Библиографический список

1. Bartkiv O.S., Durmanenko E.A. Interactive methods in the process of future teachers' training for the higher education institutions modeling (2018) Humanitarian Balkan Research 2018. No. 1 pp. 30 – 32.
2. Борисова Н.В. *Образовательные технологии как объект педагогического выбора*. Москва: ИЦПКПО, 2000. – 146 с.
3. Ваганова О.И., Иляшенко Л.К. Основные направления реализации технологий студентоцентрированного обучения в вузе. *Вестник Мининского университета*. 2018; Т. 6, № 3: 2.
4. Кострова Ю.С. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность». *Молодой ученый*. 2011; Т. 2, № 12: 102 – 104.
5. Смирнова Ж.В., Красикова О.Г. Современные средства и технологии оценивания результатов обучения. *Вестник Мининского университета*. 2018, Т. 6; № 3 (24): 9 – 16.

References

1. Bartkiv O.S., Durmanenko E.A. Interactive methods in the process of future teachers' training for the higher education institutions modeling (2018) Humanitarian Balkan Research 2018. No. 1 pp. 30 – 32.
2. Borisova N.V. *Obrazovatel'nye tehnologii kak ob'ekt pedagogicheskogo vybora*. Moskva: ICPKPO, 2000. – 146 s.
3. Vaganova O.I., Ilyashenko L.K. Osnovnye napravleniya realizacii tehnologii studentocentrirovannogo obucheniya v vuze. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2018; T. 6, № 3: 2.
4. Kostrova Yu.S. Genезis ponyatij «kompetenciya» i «kompetentnost». *Molodoj uchenyj*. 2011; T. 2, № 12: 102 – 104.
5. Smirnova Zh.V., Krasikova O.G. Sovremennye sredstva i tehnologii ocenivaniya rezul'tatov obucheniya. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2018, T. 6; № 3 (24): 9 – 16.

Статья поступила в редакцию 30.09.19

Saveleva I.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: saviren1973@mail.ru

PROSPECTS FOR THE USE OF MULTIMODAL ANALYSIS OF CLASSROOM DISCOURSE FOR THE STUDY OF PEDAGOGICAL INTERACTION AT THE UNIVERSITY. The article addresses the problem of pedagogical interaction investigated by the method of multimodal analysis. The article substantiates the relevance of this method in the situation of educational interaction at a foreign language lesson in high school. The author gives a brief overview of the works in which this method was theoretically justified and showed significant results. One of the advantages of this method is that it enables to identify hidden patterns in the functioning of educational interaction as one of the varieties of social interaction. The theoretical positions are illustrated by practical observations of the interactant behavior, presented at the level of three main modalities: verbal, kinesic and proxemic.

Key words: multimodal analysis, modality, pedagogical interaction, code, interactant.

И.В. Савельева, канд. филол. наук, доц., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: saviren1973@mail.ru

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ МУЛЬТИМОДАЛЬНОГО АНАЛИЗА УЧЕБНОГО ДИСКУРСА ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРАКЦИИ В ВУЗЕ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00805.

В статье рассматривается проблема исследования педагогической интеракции методом мультимодального анализа. Обосновывается актуальность применения данного метода в ситуации учебного взаимодействия на уроке иностранного языка в высшей школе. Автор дает краткий обзор работ, в которых данный метод получил теоретическое обоснование и показал значительные результаты. Одним из преимуществ данного метода является выявление скрытых закономерностей в функционировании учебной интеракции как одной из разновидностей социального взаимодействия. Теоретические положения иллюстрируются практическими наблюдениями за поведением интерактантов, представленным на уровне трех основных модальностей: вербальной, кинесической и проксемической.

Ключевые слова: мультимодальный анализ, модальность, педагогическая интеракция, код, интерактант.

Современное понимание педагогического процесса как сотрудничества, содействия педагога и учеников, изменяющихся в результате данного взаимодействия, помещает в центр исследовательского внимания понятие интеракции [1], [2]. Введение данного термина в научный аппарат педагогики обусловлено несколькими факторами.

Прежде всего, общение субъектов на предмет освоения новых знаний организовано как социально-ориентированное общение в коллективе, которое характеризуется статусным распределением ролей, следованием нормам, соответствующим ситуации взаимодействия. Учебный процесс во многом генерирует систему общественных отношений в связи с необходимостью решать конкретные задачи. Поэтому понятие «интеракция» подразумевает социально обусловленное действие, развитие и обучение через коллективную познавательную деятельность. Данный подход к пониманию педагогической интеракции зиждется на концепциях, получивших развитие в зарубежных теориях (социальный интеракционизм Д. Мидса, теория социального действия Т. Парсонса и др.), а также на концепциях, фактически послуживших базой для развития последних (философия диалогизма М.М. Бахтина, теория деятельностного развития Л.С. Выготского) [1 – 3].

Во-вторых, поиск наиболее эффективных форм и методов обучения привел к необходимости смены привычных ролей в контексте обучения. Традиционный урок с педагогом как «фокусной» фигурой приобрел новый формат – личностно-ориентированный. В нем основное значение придается личности учащегося, рассматриваемого в качестве равноправного участника взаимодействия [4].

В-третьих, традиционная модель педагогического общения, функционирующая по алгоритму «педагог – ученик», «педагог – ученический коллектив», в контексте педагогики сотрудничества дополнена вектором «ученик – ученик», предусматривающим развитие навыков межличностного взаимодействия, решения задач с помощью совместных учебных действий [1 – 4]. Внедрение интерактивных форм обучения позволяет обучаемым и учителю извлекать практическую пользу из совместной деятельности в процессе обучения, рассматривая ее как источник знаний, приобретения опыта и профессиональной компетентности [5]. Поэтому проблема изучения моделей педагогического общения в условиях полипарадигмальности образовательных концепций представляется достаточно актуальной.

В педагогике интеракция понимается как «способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся, все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, решают проблемы совместно, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем» [2, с. 16].

Согласно выводам Н. А. Есимхановой и др., рассматривающих интеракцию в системе высшего образования, интеракционная сторона педагогического общения предполагает взаимодействие преподавателя со студентами, взаимодействие студентов друг с другом в учебной деятельности в форме модели социального общения личностей в реальной творческой деятельности – взаимодействие – общение – контакт. Интеракция общения, по мнению авторов, характеризуется механизмом «обратной афферентации», ярко выраженной личностной позицией на основе корпоративной связи в системе преподаватель – «коуч», студент – «участник и помощник» [6].

Применительно к высшему профессиональному образованию можно говорить о приоритетном значении интерактивной организации обучения, так как субъект-объектные отношения изжили себя. Как пишет Ю. Татур, по окончании образовательного процесса и студент, и преподаватель изменяются в результате совместных действий [4, с. 9].

С позиции М.А. Петренко, интеракция, взятая в контексте педагогического взаимодействия, предусматривает преобразование ее субъектов и действительности при первоочередном значении креативного компонента в деятельности обучающегося. «Творческая активность придаёт педагогической интеракции продуктивный, синергетический характер и является необходимым условием личностного, профессионального, и, в дальнейшем, карьерного роста в глобальном мире» [7].

Современные требования к выпускнику вуза и условия образовательной среды также заставляют ввести в понимание интеракции компетентностный и этнокультурный компоненты. Поэтому мы, вслед за А.А. Переваловой, определяем педагогическую интеракцию как «целенаправленное, продуктивное, равноправное межличностное взаимодействие субъектов воспитательно-образовательного процесса как представителей различных культур, предполагающее развитие способности осуществлять профессионально-деловую коммуникацию в поликультурном пространстве» [3].

Теоретический прогресс в теории и методике обучения языкам возможен только при систематизации и обобщении результатов практических наблюдений за процессом обучения. Модели взаимодействия людей создаются по мере анализа их поведения в социально-ориентированных ситуациях. Анализ языковых и внеязыковых средств, с точки зрения влияния на изменение социального поведения на распределение ролей между индивидами, затрагивает и общение в процессе обучения. Все это обуславливает необходимость внедрения новых методов исследования урока, в основе которых лежит понимание его как интерактивной практики [3], [6], [7].

Одним из перспективных методов является комплексный (мультимодальный) анализ педагогической интеракции, широко применяемый в прикладной лингвистике, а также в методике обучения иностранному языку (см.: журналы TESOL, Journal of Classroom Interaction, International Journal of Applied Linguistics и др.). Данный метод включает спектр разнообразных методик, берущих начало от этнометодологии Г. Гарфинкеля и приемов микроанализа устного дискурса, объединенных термином «конверсационный анализ» [8 – 10].

Если в самом начале своего развития данный метод использовался только в области лингвистики и анализа дискурса и главным образом включал обработку вербальных компонентов речи в совокупности с просодическими компонентами, а также наблюдение за спецификой смены ролей, то постепенно с развитием социальной семиотики коммуникация стала анализироваться в более широком масштабе [7].

Сегодня коммуникативная (обмен информацией) и интерактивная (совместное действие) стороны общения рассматриваются с позиций мультимодальности [11]. Урок «представляет собой специфический вид мультимодальной интеракции, обусловленный ситуацией учебной деятельности, протекающий в определенных пространственно-временных пределах и продуцируемый коммуникантами с учетом типового сценария взаимодействия» [12, с. 155].

В книге H.Z. Waring «Theorizing Pedagogical Interaction: Insights from Conversation Analysis» («К теории педагогической интеракции: исследования методом конврсационного анализа») выстроена модель педагогической интеракции, которая базируется на многолетнем опыте преподавательской деятельности. Проанализировав внушительную эмпирическую базу, автор разработал концепцию педагогической интеракции, в основе которой лежит принцип трех «С»: Competence (компетенция), Complexity (сложность) and Contingency (случайность). С точки зрения H.Z. Waring, данные параметры являются основополагающими в организации обучения в целом и иностранному языку в частности [10].

О. Серт в книге «Social Interaction and L2 Classroom Discourse» («Социальная интеракция и учебный дискурс на занятиях по иностранному языку») пишет о потенциальных трудностях в процессе педагогической интеракции (в частности, на уроках второго иностранного языка), таких как заявление о недостаточности знаний и проблеме их получения. Далее автор рассматривает понятие «interactional competence» (в переводе с англ. – интерактивная компетенция), которое, по его мнению, является ключевым в организации взаимодействия с целью приобретения социально-обусловленного знания и изучения иностранного языка. О. Серт также отмечает, что анализ устного дискурса является микроанализом, т.е. он сосредоточен на изучении конкретных данных в небольшом формате [9].

По утверждению исследователей, мультимодальный анализ учебного дискурса позволяет установить скрытые тенденции и факторы, положительно и отрицательно влияющие на успешность педагогической интеракции. В качестве иллюстрации вышесказанного представим фрагмент анализа мультимодальной интеракции, происходящей в рамках устного учебного дискурса на занятии по иностранному языку у студентов 2-го курса бакалавриата. Условия учебного взаимодействия были целенаправленно усложнены введением нового преподавателя. Кроме того, в целях представления метода мультимодального микроанализа учебной интеракции при обучении иностранному языку была проведена видеофиксация урока. Внешними дискурсивными характеристиками (контекст исследования) являются следующие: 1. Уровень владения студентами английским языком: от Elementary до Intermediate. 2. Этническая среда: полиэтническая (60% – русские студенты, 40% – иностранные). 3. Этап урока: вводный. 4. Тема «Знакомство». 5. Форма работы: игровая (Ice Breaker Game «Guess who this person is»).

Взаимодействие группы и педагога на уроке происходит на разных уровнях модальности. Оно осуществляется не только с помощью вербальных и паравербальных средств (языка и фонации), но и с помощью других средств коммуникации: кинестетических (мимика, жесты, взгляды) и проксемических (позы, положение в пространстве друг относительно друга) [13].

Как известно одной из наиболее значимых стратегий учебной интеракции является стратегия кооперации. Однако наблюдение за мультимодальным комплексом средств общения в отдельной учебной ситуации показывает, что вербальная сторона взаимодействия диссонирует с невербальной, тем самым указывая на присутствие стратегий, противодействующих кооперативной, репрезентированных на уровне невербальных модальностей (позы, мимика, жесты).

В начале занятия студенты слушают вводные слова учителя на иностранном языке, не вербализируя свои реакции. Однако они не просто слушают, интерактанты «говорят», используя другие модальности. Это продемонстрировано на рис. 1. (Педагог обозначается в таблицах скриптов фрагментов урока буквой «П», а студенты – «С1, 2, 3» и т.д. слева направо и далее по кругу).

В вербально оформленном взаимодействии с преподавателем вступает лишь одна студентка (С4). Поза и положение рук студента (С2) обнаруживают его «молчаливым», но активным слушателем, ладонь под подбородком сигнализирует о когнитивных усилиях в момент аудирования речи учителя. Жестово-проксемические характеристики студента С2 демонстрируют аналогичную реакцию. Одна рука прислонена к подбородку, вторая зажата в кулак, сигнализируя о когнитивном усилии, состоящем в декодировании речи на иностранном языке и, соответственно, сконцентрированном состоянии. Ситуация интеракции осложнена тем, что в аудитории новый педагог, т.е. интерактант, имеющий статусно-ролевое доминирование. Руки студентов 3 и 4 также сцеплены так называемым «акаде-



Рис. 1. Расположение в аудитории и позы студентов

мическим жестом», симульганно говорящим о готовности к интеллектуальной деятельности и о внутреннем состоянии напряжения, неготовности к сотрудничеству. Однако улыбка на лице студентки (С4) свидетельствует о положительной реакции (мимически и вербально подтвержденной) на контактоустанавливающее речевое клише, использованное преподавателем (рис. 1).

П	Nice to meet you	[нет захвата видео]
С4	Nice to meet you too	[улыбается и устанавливает зрительный контакт с преподавателем]

Обратим внимание на невербальное поведение педагога (рис. 2). Несмотря на то, что речь направлена на приглашение к интеракции, обмен репликами, участие в игре, поза и положение рук свидетельствуют о том, что педагог испытывает напряжение, демонстрируя неготовность к совместным действиям. Контраст вербальной и проксемической модальностей ведущего интерактанта очевиден – приглашение к взаимодействию посредством вербального кода диссонирует с невербальным поведением.



Рис. 2. Расположение и поза преподавателя в первые минуты занятия

П	I think we might introduce ourselves (пауза) and we'll do that in the form of a game.	[повторяющие слова наклоны головы, руки перекрещены, расположены на коленях]
---	--	--

Однако на следующем этапе, во время объяснения преподавателем правил игры, стратегия меняется, мы наблюдаем сопровождение иноязычной речи ассистирующими жестами, а затем и переход на язык-посредник. Кинесический код, вводимый педагогом дополнительно к вербальной модальности (жест «щепотка», усиливающий выразительность речи), и смена вербального кода положительно сказываются на развитии интеракции. Студенты меняют проксемические индикаторы закрытого пространства, некоторые убирают виртуальные преграды (рис. 3 и 4).



Рис. 3. Сопутствующие жесты преподавателя и изменение позы С1

П	...and guess who this student is (пауза)	[использует жест «щепотка»]
---	---	-----------------------------

П	Пояснить по-русски?	[использует структурирующий жест]
СС	Да, да, да	[улыбается, некоторые меняют позы]



Рис. 4. Смена вербального кода, кинесический аккомпанемент и реакция С1 в ближайшем интерактивном поле педагога



Рис. 6. Изменение кинесической модальности интеракции

В дальнейшем стратегия кооперации, избранная преподавателем, реализуется через тактики перемещения в пространстве, содействия и снятия трудностей. На рисунках 5, 6, и 7 мы можем наблюдать проксеимические трансформации, обусловленные установлением контакта педагога со студентами. Таковыми являются приближение к С3 и С4, поза наклона, используемая преподавателем (рис. 5, 6 и 7).

На кинесическом уровне наблюдается контраст в поведении студентов 3 и 4. Это продемонстрировано на рис. 5 и 6. При взаимодействии с педагогом студент 3 разворачивается к преподавателю и смотрит на него (рис. 5). Напротив, студент 4 передает лист с заданием, не меняя позы и направления взгляда (рис. 6). Это в первую очередь связано с неравнозначным уровнем владения иностранным языком: студент 3 имеет более устойчивые навыки, следовательно, открыт для иноязычного общения, обнаруживая готовность к кооперации на уровне нескольких модальностей. Реакция студента 4 связана с меньшей компетентностью, а также может зависеть от внутренних психологических установок на коммуникацию, в частности, от этнокультурных установок. Например, обязательное ношение головного убора в общественных местах при нахождении в другой культуре может вызывать чувство дискомфорта и отрицательно влиять на кооперативный тип поведения.



Рис. 5. Изменение кинесической модальности интеракции

П	Have you finished?	[устанавливает зрительный контакт с С3].
С3	Yes...	[меняет позу, поворачиваясь к П., устанавливает зрительный контакт, протягивает карточку]
П	Okay, students, hand in your cards	[обращается ко всем студентам, занимая пространственно-контактное положение рядом с С4]
С4	...	[сдает карточку, не поворачиваясь и не устанавливая зрительный контакт с преподавателем]

На дальнейшем этапе работы (рис. 7) наблюдаем развитие стратегии кооперации в режиме студент – студент. Если на первом этапе, до включения в учебный дискурс проксеимической и кинесической модальностей, участники ин-

теракции обнаруживали трудности во взаимодействии и сотрудничестве, то на втором этапе модулирующее поведение педагога и режим интерактивного урока способствовали успешной реализации стратегии кооперации. Например, студент 2 затруднялся прочитать фразы на английском языке, написанные на карточке. Реакция студентов 1 и 3 была благожелательной. Они отреагировали на вербальный код С2 комплексом модальностей: словами, жестами, сменой проксеимического кода.



Рис. 7. Реакция С1 и С3 на трудность в выполнении задачи С2

П	What is written on your card?	[нет захвата видео]
С2	Так...	[приближает карточку к себе, пытается прочитать иноязычные фразы]

Метод мультимодального анализа широко применяется для дискурсивных исследований, а также для изучения стратегий освоения иностранного языка в разных типах учебного взаимодействия. Особенность данного метода в том, что он направлен на анализ микроситуаций. Применение данного метода к взаимодействию педагога и учащихся помогает глубоко проникать во внутренние процессы, происходящие одновременно, подчас имеющие симультанный характер. Получивший обоснование в работах К. Джуит, Х. Варинг, Г. Кресса и др. метод мультимодального анализа учебного дискурса зиждется на концепции общения как вида социально обусловленного взаимодействия и взаимообмена информацией посредством разных семиотических систем. Глубина и детальный подход мультимодального анализа учебного дискурса помогают выявить скрытые особенности поведения интерактантов. Применение методик конверсационного и мультимодального анализа позволяет получить такие интроспекции учебной интеракции, какие невозможно выявить при применении простого наблюдения.

Установленные нами методом мультимодального анализа микроэлементы учебной интеракции в совокупности демонстрируют эффективность/неэффективность избранных педагогом учебных стратегий, а также специфики протекания учебной интеракции на уровнях педагог – студент, педагог – коллектив, студент – студент. Организация учебного дискурса, направленная на сотрудничество, требует симультанного сочетания данных модальностей общения, результатом чего становится успешность учебной коммуникации, и шире – эффективная педагогическая интеракция.

Библиографический список

- Петренко М.А. *Теория педагогической интеракции*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2010.
- Ступина С.Б. *Технологии интерактивного обучения в высшей школе*: учебно-методическое пособие. Саратов: Издательский центр «Наука», 2009.

3. Перевалова А.А. Педагогическая интеракция в условиях полиэтнической образовательной среды вуза. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019; № 1. Available at: <https://mir-nauki.com/>
4. Татур Ю.Г. *Высшее образование: методология и опыт проектирования*. Москва: Логос, Университетская книга, 2006.
5. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентный подход к модернизации образования. *Понятийный аппарат педагогики и образования*: коллективная монография. Екатеринбург. 2015: 96 – 103.
6. Есимханова Н.А., Жолдасбеков А.А., Жолдасбекова К.А., Сманова Б.И., Сихынбаева Ж.С. Интеракционная сторона педагогического общения как условие учебного взаимодействия. *Международный журнал экспериментального образования*. 2015; № 8: 131 – 133. Available at: <http://www.expeducation.ru/article/view?id=7856>
7. Петренко М.А., Шепелев А.И. Новаторские приемы педагогической технологии как результат проявления творческой активности учителя и ученика. *Современные наукоемкие технологии*. 2016; № 10-2: 361 – 368. Available at: <http://www.top-technologies.ru/article/view?id=36336>
8. Jewitt C., Kress G. *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang, 2003.
9. Sert O. *Social Interaction and L2 Classroom Discourse*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 2015.
10. Waring H.Z. *Theorizing Pedagogical Interaction: Insights from Conversation Analysis*, 1st Edition: Routledge, 2015.
11. Kress G., van Leeuwen T. *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.
12. Клёкина Е.А. Стратегии и тактики развертывания мультимодальной интеракции в педагогическом дискурсе. *Вестник ВолГУ*. 2012, Серия 9. Вып. 10: 153 – 155.
13. Егорченкова Н.Б., Шамне Н.Л. Координативные ресурсы мультимодальной интеракции в политическом ток-шоу. *Вестник ВолГУ*. 2016; № 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/koordinativnye-resursy-multimodalnoy-interaksii-v-politicheskom-tok-shou>

References

1. Petrenko M.A. *Teoriya pedagogicheskoy interakcii*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2010.
2. Stupina S.B. *Tehnologii interaktivnogo obucheniya v vysshej shkole: uchebno-metodicheskoe posobie*. Saratov: Izdatel'skij centr «Nauka», 2009.
3. Perevalova A.A. Pedagogicheskaya interakciya v usloviyah pol'etnicheskoy obrazovatel'noj sredy vuza. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2019; № 1. Available at: <https://mir-nauki.com/>
4. Tatur Yu.G. *Vysshee obrazovanie: metodologiya i opyt proektirovaniya*. Moskva: Logos, Universitetskaya kniga, 2006.
5. Verbitskiy A.A. Kontekstno-kompetentnostnyj podhod k modernizatsii obrazovaniya. *Ponyatijnyj apparat pedagogiki i obrazovaniya*: kolektivnaya monografiya. Ekaterinburg. 2015: 96 – 103.
6. Esimhanova N.A., Zholdasbekov A.A., Zholdasbekova K.A., Smanova B.I., Sihnbaeva Zh.S. Interakcionnaya storona pedagogicheskogo obscheniya kak uslovie uchebnogo vzaimodeystviya. *Mezhdunarodnyj zhurnal 'eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2015; № 8: 131 – 133. Available at: <http://www.expeducation.ru/article/view?id=7856>
7. Petrenko M.A., Shepelev A.I. Novatorskie priemy pedagogicheskoy tehnologii kak rezul'tat proyavleniya tvorcheskoy aktivnosti uchitelya i uchenika. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2016; № 10-2: 361 – 368. Available at: <http://www.top-technologies.ru/article/view?id=36336>
8. Jewitt C., Kress G. *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang, 2003.
9. Sert O. *Social Interaction and L2 Classroom Discourse*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 2015.
10. Waring H.Z. *Theorizing Pedagogical Interaction: Insights from Conversation Analysis*, 1st Edition: Routledge, 2015.
11. Kress G., van Leeuwen T. *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.
12. Klekina E.A. Strategii i taktiki razvertyvaniya mul'timodal'noj interakcii v pedagogicheskom diskurse. *Vestnik VolGU*. 2012, Seriya 9. Vyp. 10: 153 – 155.
13. Egorchenkova N.B., Shamne N.L. Koordinativnye resursy mul'timodal'noj interakcii v politicheskom tok-shou. *Vestnik VolGU*. 2016; № 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/koordinativnye-resursy-multimodalnoy-interaksii-v-politicheskom-tok-shou>

Статья поступила в редакцию 30.09.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00070

Tantsura T.A., senior lecturer, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia), E-mail: ttancyra@yandex.ru

VISUAL MEANS AS METHODS OF INTENSIFYING STUDENTS' EDUCATIONAL DISCOURSE. The problem of using collage as the mean of intensifying non-linguistic universities students' training discourse is examined in the article. Sematization of lexical units is based on the connection of visual perception and the semantic component of the concept. Modern information technologies help to prepare the more qualitative and aesthetically attractive visual design of the collage. When preparing educational and methodological materials with collage usage it is necessary for the teacher to take into account cognitive and communicative students' motivation. It's important to develop exercises from the point of emerging skills, determining this way the possible result, which is the purpose of the collage preparation. When doing exercises based on the collage their step-by-step presentation in other words from the simple to complex ones should be considered. The presented material allows to conclude that the usage of the collage as the component of educational and methodological materials stimulates the growth of non-linguistic universities students' foreign language communicative competence level.

Key words: collage, sematization of lexical units, discourse competence, foreign language communicative competence, motivation.

T.A. Танцурa, доц., Департамент языковой подготовки Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: ttancyra@yandex.ru

ВИЗУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА КАК СПОСОБЫ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ДИСКУРСА СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается проблема использования коллажа в качестве способа активизации учебного дискурса студентов неязыковых вузов. Семантизация лексических единиц происходит на основе соединения визуального восприятия и смысловой составляющей понятия. Современные информационные технологии позволяют осуществить более качественное и эстетически привлекательное визуальное оформление коллажа. При разработке учебно-методического материала с использованием коллажа преподавателю необходимо учитывать познавательную и коммуникативную мотивации студентов. Упражнения важно разрабатывать в контексте формируемых умений и навыков, определяя таким образом предполагаемый результат, который является целью подготовки коллажа. При выполнении упражнений на основе коллажа следует принимать во внимание поэтапность их суждения от простого к сложному. Представленный материал позволяет сделать вывод, что использование коллажа в качестве составляющего компонента учебно-методического материала способствует росту уровня иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов.

Ключевые слова: коллаж, семантизация лексических единиц, дискурсивная компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция, мотивация.

Современные требования к уровню подготовки студентов неязыковых вузов предусматривают высокий уровень владения иностранным языком как средством формирования и изложения идей, решений, взглядов и в различных сферах повседневного общения, и в области осваиваемой профессиональной подготовки. Принимая во внимание профессиональную направленность обучения студентов неязыковых вузов, учебный предметно-понятийный и языковой материал должен максимально соотноситься с потребностями обучаемых, профилем их специальности. Разработка учебно-методического комплекса должна осуществляться с учетом развития иноязычной коммуникативной компетенции для осуществления общеобразовательного, делового и профессионально ориентированного общения во время учебного процесса и применительно к будущей

профессиональной деятельности. Изучение учебно-методического материала нацеливает обучаемых на овладение языком выбранного ими направления подготовки и, следовательно, тех структур языковой системы, которые наиболее часто употребляются в конкретной профессиональной среде.

Для успешного коммуникативного взаимодействия на иностранном языке студентам необходимо обладать достаточно высоким уровнем иноязычной коммуникативной компетенции. Проблема сущности и компонентного состава коммуникативной компетенции рассматривается на протяжении последних десятилетий и зарубежными, и отечественными учеными [1 – 4]. Основным компонентом иноязычной коммуникативной компетенции рассматривается лингвистическая компетенция, которая определяется как способность понимать и воспроизводить

огромное множество правильно сформулированных с позиции языка предложений при помощи освоенных знаков и правил их употребления [5, с. 295].

В состав лингвистической компетенции входит дискурсивная компетенция, которая определяется как способность обучаемых соединять отдельные предложения в связанное устное или письменное сообщение, что представляет собой дискурс, который определяется как процесс речевого поведения, протекающий в речевой ситуации [6, с. 86]. Особенностью формирования дискурсивной компетенции в нелингвистическом вузе является профессионально ориентированная направленность. То есть считается, что иноязычная коммуникативная компетенция обучаемых представляет не только реализацию речевой деятельности на основе соединения лексико-грамматических, социолингвистических и страноведческих знаний и навыков, но и высокий уровень владения терминологической и профессиональной лексикой, использование которой осуществляется в ситуациях профессионального общения.

Овладение профессионально ориентированной лексикой в вузе осуществляется посредством представления учебно-методических материалов на основе аутентичных текстов. Учитывая тот факт, что в чистом виде изъятые из аутентичных источников тексты могут представлять трудность для студентов, преподаватели осуществляют методическое преобразование текста, что способствует использованию языковых средств, имеющих место в учебных целях. Методическая обработка учебного материала осуществляется для достижения более высокого педагогического эффекта.

Развитие дискурсивной компетенции предполагает освоение иноязычного тезауруса в профессиональной сфере, который формируется посредством изучения специализированных текстов. На базовом уровне предъявления учебного материала к освоению студентами важно учитывать следующие принципы обучения лексической стороне речи: а) опора на познавательную и коммуникативную мотивацию; б) адекватность упражнений формируемым действиям (навыкам, умениям); в) поэтапность формирования лексических действий; г) учёт взаимодействия упражнений по формированию разных сторон речи; д) учёт взаимодействия устно-речевых форм отработки лексики с развитием техники чтения и письма и взаимосвязи видов речевой деятельности [7].

Среди упражнений, которые в наибольшей степени влияют на рост познавательной и коммуникативной мотивации, следует отметить упражнения, основанные на коллажировании, или коллаже. Коллаж является одним из наиболее удачных средств наглядности, помогающий студентам, используя визуализацию, овладевать языковыми средствами и стратегиями самостоятельного изучения лексических единиц. Различные формы коллажа позволяют применять и лексическую, и грамматическую компетенции с целью их участия в коммуникативном взаимодействии в учебном дискурсе, а в дальнейшем – и в ситуациях профессионального общения на иностранном языке.

Коллаж как средство визуальной наглядности сконцентрирован на отображении изучаемой части предметного содержания, которое презентуется через представление языковых и экстралингвистических средств. Коллаж может быть представлен в виде схем, таблиц, однако построение коллажа концентрируется вокруг ключевой языковой единицы, вокруг которой расположены информационные элементы, которые позволяют выявить и сфокусировать внимание обучаемых на лексико-семантическом содержании базового изучаемого понятия. Использование новых информационных технологий существенно разнообразило формы педагогической работы и улучшило возможности применения коллажа в учебном процессе. Размещение коллажа на слайдах PowerPoint представляет больше технических возможностей оформления учебного материала. Работая в программе, преподаватель использует предлагаемые разработчиками инструменты оформления слайда для создания схем, таблиц, выделяя те языковые элементы, на которые нужно обратить внимание студентов. Кроме того, можно осуществить подборку фотографий и картинок на заданную тему в Интернете и использовать их в качестве составляющих коллажа.

Среди наиболее часто применяемых видов выделяются: а) коллаж «простой солнечной системы», когда в центре его находится ключевое понятие (лексическая единица/термин), а от него отходят «лучи» (или на схеме – боксы), представляющие информацию, которая раскрывает сущность данного понятия; б) коллаж «белые пятна» (или «слепое пятно») имеет в пояснительной цепочке пустое место/бюкс, понятие которого студентам необходимо определить; с) коллаж «слепое ядро», в котором студентам после изучения всего содержания его лучей/цепочек необходимо определить ключевое понятие.

При составлении коллажа необходимо осуществлять группирование лексических единиц на основе общей тематики. Кроме того, осуществляя подборку группировки лексических единиц, следует учитывать функционал, передаваемый лексическими единицами (терминами), на активизацию понятия которого нацелена разработка коллажа, возможности лексической и грамматической сочетаемости в высказывании.

Одна из важных тем, которые изучаются студентами юридического факультета Финансового университета при Правительстве РФ, – «Юридические профессии в Великобритании». На вводном занятии по данной теме коллаж «простой солнечной системы» позволяет провести разграничение между основными функциями и обязанностями двух видов юристов – солиситорами и барристерами. На слайде студенты видят фото этих юристов. Зрительное восприятие также способствует запоминанию характерных особенностей дресс-кода для каждого

вида юристов. Если для солиситора характерен обычный деловой стиль одежды, то барристеры известны всему миру тем, что они носят черные мантии и парики. Культурные и профессиональные реалии, заложенные в информативное содержание коллажа, способствуют комплексному анализу и восприятию тематического материала.

На следующем этапе студентам предлагается собрать коллаж, который будет состоять из мини-боксов, содержащих экстралингвистическую текстовую информацию, которую необходимо соотнести с каждым из видов юристов. Чтобы стимулировать активность обучаемых, студенты делятся на две группы. Студентам обеих групп раздаются распечатанные фрагменты-боксы текстов, содержащих информацию о профессиональной деятельности каждого вида юристов. Первой группе необходимо собрать информацию о солиситорах, второй – о барристерах. Та группа, которая справляется с заданием быстрее и не ошибается с соотнесением боксов типу определенного юриста – побеждает. Данный вид упражнения позволяет сформировать смысловые соединения на основе наглядности, что способствует изучению и пониманию, и предметного содержания.

После изучения фоновой информации студентам предлагается закрепление лингвистического материала. Следующее упражнение позволяет соединить отработку навыка применения инфинитива с использованием тематической лексики. Каждый студент получает шесть карточек, на каждой из которых представлена вторая часть предложения (*represent his/her client's interest in the court; draft contracts to his/her clients; give advice to his/her clients; prepare documents; argue cases before the court* и т.д.). На слайде студентам предьявляется синтаксическая конструкция: *The solicitor's duty is to ...* Далее слева студенты видят фото, представляющее визуальную ситуацию того действия, которое выполняет солиситор или барристер. Студентам необходимо соотнести визуальную информацию на фото со смысловой информацией на карточке. Составление шести как минимум фраз применительно к ситуации, соответствующей теме занятия, способствует активизации применения указанной выше инфинитивной конструкции в коммуникации. Далее студентам необходимо вспомнить информацию мини-боксов из предыдущего упражнения и продолжить представление смысловой информации, проводя разграничение между функциональными особенностями двух типов юристов.

Затем студентам предлагается выполнение упражнения на основе коллажа «белое/слепое пятно». На слайде представлены справа пустой бюкс («белое пятно»), слева – бюкс, содержащий определение термина или лексической единицы, которая относится к активному вокабуляру по теме. Задачей студентов является определение ключевого понятия. Поскольку данное упражнение основано на активизации изученной фоновой информации, студенты достаточно быстро распознают изъятую единицу. Далее задание усложняется. На слайде справа также представлен пустой бюкс, а слева – фото одного из юристов, по которому студенты определяют ситуацию либо направленность деятельности юриста. Студенты делятся на две команды. Каждая команда формулирует определение к понятию, которое отражает фото. Участники второй команды пытаются точно угадать понятие, определение которого озвучивается членами первой команды. Команды представляют определения по очереди. При выполнении данного задания учитывается грамматическая правильность представления определения.

Задания с использованием коллажа не только способствуют активизации учебной деятельности студентов во время занятия, повышается мотивация студентов к изучению иностранного языка, овладение лексических и грамматических умений и навыков происходит в раскрепощенной учебной ситуации. Повышение мотивации к изучению иностранного языка в вузе – это одна из ключевых проблем нелингвистических вузов. Несмотря на новые стандарты, открытость границ, возможность свободного общения на любом иностранном языке посредством Интернета, уровень мотивации студентов к изучению иностранного языка остается низким.

Контекстное содержание материала занятия, интерес к учебным заданиям оказывают значительное влияние на формирование мотивов к познавательной деятельности. Зрительное восприятие информации, заложенной в задании коллажа, влияет на установление смыслового соотношения элементов коллажа с информационным тематическим содержанием конкретного занятия. Студент осуществляет умственный анализ и обработку элементов коллажа с целью дальнейшей трансформации полученной смысловой информации в новом ситуативном контексте.

Предъявляемая визуальная опора в виде различных типов коллажа позволяет студентам, которые испытывают дискомфорт, осуществляя переход на иноязычное общение, почувствовать уверенность, способствует постепенному исчезновению длительных пауз. Занятия с применением коллажа студентам раскрепощают как элемент игровой формы обучения, так снимаются напряжение, боязнь совершить ошибку утрачивается. Учащиеся группы, которые ранее пытались «отмолчаться», начинают активно вовлекаться в учебную деятельность.

Кроме того, переходя к выполнению ситуативных коммуникативных заданий, можно оставить изображение схемы коллажа на экране. Фиксация в памяти элементов, составляющих ранее выполненное упражнение, позволяет студентам осмысленно осуществлять выбор лексических единиц и грамматических конструкций, которые наиболее оптимально будут подходить для предлагаемой ситуации речевого взаимодействия.

Использование словесно изобразительных средств коллажа нацелено на семантизацию лексических единиц. Семантизация представляет собой процесс связи изучаемых слов по определенной теме с системой знаний культуры изучаемого языка и специфики применения этих слов в профессиональной среде.

Использование коллажа в учебном процессе позволяет разнообразить формы обучения иностранному языку. Несмотря на то, что подготовка коллажа является трудоемким и длительным процессом, время и усилия, затраченные

преподавателем на разработку и подготовку коллажа, окупаются ростом заинтересованности студентов в познании и овладении реалий изучаемого иностранного языка. Подбор учебно-методического материала с учетом профессионально ориентированной составляющей имеет целью и повышение мотивации студентов к изучению иностранного языка, реализации знаний и навыков которого возможна в процессе коммуникативного взаимодействия в профессиональной среде, и развитию личности студентов в целом.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
2. Гез Н.И., Фролова Г.М. *История зарубежной методики преподавания иностранных языков*. Москва: Академия, 2008.
3. Гальскова Н.Д. Проблемы иноязычного образования на современном этапе и возможные пути их решения. *Иностранные языки в школе*. 2012; № 9: 2 – 9.
4. Слостенин В.А. *Педагогика*: учебник. Москва: Издательский центр «Академия». 2012.
5. Юхненко Л.В. Роль аутентичных текстов в формировании иноязычной коммуникативной компетенции в обучении второму иностранному языку в неязыковом вузе. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. 2010; № 4: 294 – 296.
6. Манаенко Л.Н. Лингвистические координаты понятия «дискурс». *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2011; № 4 (029): 83 – 92.
7. Федорова Н.Ю. К вопросу о способах оптимизации обучения профессионально ориентированной лексике. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2014. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/k-voprosu-o-sposobah-optimizatsii-obucheniya-professionalno-orientirovannoy-leksike>

References

1. Zimnyaya I.A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii*. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.
2. Gez N.I., Frolova G.M. *Istoriya zarubezhnoj metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov*. Moskva: Akademiya, 2008.
3. Gal'skova N.D. Problemy inoyazychnogo obrazovaniya na sovremennom etape i vozmozhnyye puti ih resheniya. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2012; № 9: 2 – 9.
4. Slastenin V.A. *Pedagogika*: uchebnik. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya». 2012.
5. Yuhnenko L.V. Rol' autentichnyh tekstov v formirovani inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii v obuchenii vtoromu inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; № 4: 294 – 296.
6. Manaenko L.N. Lingvisticheskie koordinaty ponyatiya «diskurs». *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2011; № 4 (029): 83 – 92.
7. Fedorova N.Yu. K voprosu o sposobah optimizatsii obucheniya professional'no orientirovannoy leksike. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2014. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/k-voprosu-o-sposobah-optimizatsii-obucheniya-professionalno-orientirovannoy-leksike>

Статья поступила в редакцию 29.09.19

УДК 37.035.6

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00071

Abdina R.P., Cand. of Sciences (Philology), Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: rabdina@mail.ru
Patachakova S.S., Head of Sector, Methodist for Fine and Decorative Arts, Folk Arts and Crafts of Center of Culture and Folk Art n.a. S.P. Kadyshhev (Abakan, Russia), E-mail: patachakova@mail.ru

EXHIBITION ACTIVITY IN CULTURAL AND LEISURE INSTITUTIONS AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF ETHNO-CULTURAL COMPETENCE OF YOUNG PEOPLE. The article deals with forming an ethno-cultural competence in young generation. The work reveals large experience of preserving and promoting the spiritual heritage of the people, the organization of exhibition activities on the example of the Republic of Khakassia. Exhibitions in cultural institutions must be accompanied by a number of events aimed at showing the culture of native land. This activity is one of the factors of forming an identity, interpreting the uniqueness of one's ethnic culture in a multicultural society, as well as self-aware as a Creator of ethno-cultural values.

Key words: ethno-cultural competence, youth, education, traditional culture, ethnos, exhibition activity, creative activity.

Р.П. Абдина, канд. филол. наук, науч. сотр., Хакасский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории, г. Абакан, E-mail: rabdina@mail.ru

С.С. Патачакова, зав. сектором, методист по ИЗО и ДПИ, народным художественным ремеслам Центра культуры и народного творчества им. С.П. Кадышьева, г. Абакан. E-mail: patachakova@mail.ru

ВЫСТАВОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДЕЖИ

В статье рассматривается проблема формирования этнокультурной компетентности у подрастающего поколения. Авторы делятся многолетним опытом работы, направленной на сохранение и популяризацию духовного наследия народа, по организации выставочной деятельности на примере Республике Хакасия. Выставочная деятельность в культурно-досуговых учреждениях должна сопровождаться рядом мероприятий, направленных на знакомство с культурой родного края и имеющих практическую направленность. Данная деятельность является одним из факторов формирования личности, осмысляющей уникальность собственной этнической культуры в поликультурном обществе, а также осознающей себя творцом этнокультурных ценностей.

Ключевые слова: этнокультурная компетентность, молодежь, воспитание, традиционная культура, этнос, выставочная деятельность, творческая деятельность.

В связи с процессами глубокой модернизации общества, сложными международными отношениями и трансформацией отечественной культуры особенно актуальными для российской науки становятся проблемы взаимодействия культур. Бурное развитие информационных средств коммуникации ведет к отторжению от ценностей искусства, сужению сферы культурно-творческой деятельности, к ориентации на потребление готовых продуктов культуры, ориентации на развлекательные формы досуга, низкий уровень художественных потребностей личности и т.д. Зачастую явления глобализации провоцируют отрыв развития личности от национально-культурных корней, национального самосознания и традиционных социально-этических норм и ценностных оснований поведения, деятельности и общения – условий, совокупность которых составляет этнокультурную среду. На сегодняшний день средства массовой информации и коммуникации активно пропагандируют

западную культуру, которую молодое поколение усваивает легко и прочно, забывая при этом свои исконные праздники и традиции, народную культуру и искусство. Как показывает практика, утрата национальных корней и знаний собственной культуры, потеря национальных идеалов формирует у подростков безнравственность и антидуховность, порождает стремление к самоутверждению посредством насилия над другой личностью. Поэтому проблема формирования у подрастающего поколения знаний о культуре, искусстве народов, сохранения национальной самобытности с опорой на национальные традиции на сегодняшний день является одной из наиболее актуальных. Так, по мнению А.С. Мыльникова, «именно с культуры начинаются отношения, духовное общение людей и народов, взаимное узнавание, сближение, понимание и сотрудничество между людьми. Лишь после этого развиваются и торговые, экономические, и другие отношения» [1, с. 4].

На территории России вследствие своеобразие природно-климатических условий, миграции народов, множество типов хозяйственной деятельности, взаимодействия идей и культур формировался уникальный интегрированный тип цивилизации. Академик Н.Н. Моисеев в связи с этим отмечал: «Россия не просто север Евразии, населенный народами разного этнического происхождения... Россия – целостная самостоятельная цивилизация... Россия – симбиоз народов, синтез различных культур, славя, родивший общее миропредставление и общий образ жизни. Геополитическое положение России не только умножает, но и позволяет достойно использовать достижения цивилизаций Востока и Запада. Она их связывает, открывает пути, дающие возможность включить их ценности в новый евразийский синтез» [2, с. 6]. Решение проблемы необходимости формирования мировоззрения подростков, основанного на диалоге культур, уважении многонационального состава нашего государства, связано с проблемами формирования этнокультурных компетенций, определение которых целесообразно представить ниже. В этнопсихологическом слове этнокультурная компетентность рассматривается как степень проявления человеком знаний, навыков и умений, позволяющих ему правильно оценивать специфику и условия взаимодействия, взаимоотношений с представителями других этнических общностей, находить адекватные формы сотрудничества с ними с целью поддержания атмосферы согласия и взаимного доверия [3]. По мнению А.Н. Некрасовой, этнокультурная компетентность – это социально-психологическое свойство личности, обладающей определенным уровнем подготовленности к вступлению в межэтническое общение, т.е. такая этносоциологическая осведомленность, которая позволяет личности легко и раскованно включаться в национально окрашенные ситуации общения, обеспечивает различную степень оптимизации взаимоотношений с представителями иных этнокультурных традиций [4]. Л.И. Боровикова определяет этнокультурную компетентность как систему знаний, понятий, представлений о человеке как члене этнической группы [5]. С.Б. Серякова рассматривает этнокультурную компетентность как психолого-педагогический феномен, характеризующий степень усвоения педагогом традиционной культуры народа, теоретическую и практическую готовность к трансляции ее ценностных ориентации и реализации основных положений этнопедагогике как системы воспитания в условиях педагогической деятельности с учетом своеобразие национально-психологических особенностей представителей разных национальностей [6]. В определении Т.В. Поштаревой этнокультурная компетентность рассматривается как свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной культуре, реализующихся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межэтническому взаимодействию [7].

Таким образом, формирование этнокультурной компетентности складывается из этнопедагогических положений и этнопсихологических особенностей личности: это свойство личности, позволяющее осмыслить уникальность собственной этнической культуры, мировоззрение своего народа, отношение к самому себе как творцу этнокультурных ценностей, что в совокупности будет способствовать эффективному взаимодействию в поликультурном обществе.

На сегодняшний день неоспоримым является тот факт, что у большинства молодого поколения приоритетными являются материальные запросы над духовными потребностями. Усугубляется положение отсутствием интереса у административных и руководящих работников образовательных учреждений к созданию оптимальных условий для развития этнокультурной среды в окружающем социуме, нехваткой методико-технического оснащения, нехваткой специалистов, занимающихся проблемами формирования этнокультурных компетенций у детей и подростков [8]. В связи с этим вопросы поиска различных подходов, методов, средств к формированию этнокультурных компетенций у подрастающего поколения являются актуальными и своевременными.

Одним из ведущих направлений формирования этнокультурных компетенций у молодежи в Республике Хакасия является организация деятельности с практико-ориентированной направленностью через создание творческих школ и клубов, этнокультурных центров, центров традиционных культур по изучению культуры своего народа. Так, на сегодняшний день в республике насчитывается 128 творческих объединений, занимающихся деятельностью, направленной на ознакомление с историей и культурой родного края и народов, проживающих в республике, и организующих свою деятельность на базе культурно-досуговых учреждений, где под руководством педагогов и заслуженных мастеров занимается 1 371 участник, в том числе дети и подростки. Результатом этой деятельности являются республиканские выставки изделий творческих работ профессиональных и самодельных художников и мастеров республики. Выставка на сегодняшний день занимает ведущее место в деятельности учреждений культурно-досугового типа. Она представляет собой целенаправленную, композиционно-организованную, комментированную, технически и художественно оформленную демонстрацию предметов, что органично связано с социальными функциями досуговых учреждений и способствует формированию у посетителей потребности в общении с историко-культурным наследием [9]. Выставка является той формой образовательного воздействия на подростков, которая позволяет осуществлять этнокультурное образование, толерантное воспитание, социализацию подростков в этнокультурном обществе, способствуя тем самым их творческой самореализации, поэтому анализ направлений, методов и принципов выставочной работы культурно-досуговых учреждений является актуальным. Представим постоянные

выставки, организуемые с целью формирования этнической компетентности подростков. На сегодняшний день существует несколько классификаций выставочной деятельности. По географическим признакам организуемые нами выставки являются региональными и муниципальными; по содержательным признакам бывают тематические и персональные; по месту проведения – стационарные и передвижные.

Одной из постоянных и значимых выставок является выставка-конкурс на лучшую сувенирную продукцию, посвященную хакасскому национальному празднику «Тун пайрам». Конкурс проводится по следующим номинациям: этно-сувенир с символикой «Тун пайрам»; представительский этно-сувенир; сувенир массового производства. Участники конкурса перед выполнением своих изделий должны подробно ознакомиться с историей и семантикой хакасского национального праздника «Тун пайрам», что должно найти отражение в их конкурсной продукции. Каждый выставленный экспонат должен содержать небольшое резюме с привязкой к тематике выставки. На таких выставках широко бывает представлена керамика, вышивка, батик, изделия из кедр, изделия из серебра и национальные сувенирные куклы. Основными критериями оценок этой выставки являются следующие: соответствие формы и содержания изделия заявленной теме; соответствие ценовой политике, доступной для приобретения туристами; качество и оригинальность оформления готового изделия; высокий уровень мастерства, художественный вкус; эстетичный вид готового изделия.

Ежегодно в рамках празднования Дня хакасского языка в рамках Дней тюркской письменности и культуры с сентября по октябрь проводится республиканская выставка-конкурс работ мастеров декоративно-прикладного и изобразительного искусства «Традиции и современность», на которой студенты, преподаватели кружков и студий ДПИ, художники-любители и ремесленники Хакасии представляют свои работы, соответствующие тематике выставки. Открытие этой выставки сопровождается проведением мастер-классов по направлениям: «Изготовление этнических украшений», «Хакасская традиционная вышивка», «Войлоковаление». Большинство конкурсных работ этих выставок реализуются на выгодных для мастеров условиях, что в свою очередь является одним из способов мотивации молодежи к творческой деятельности.

К тематическим персональным выставкам относятся выставки мастеров со званием Чон Узы. Почетное звание «Народный мастер (Чон узы) Республики Хакасия» присваивается представителям всех направлений и жанров художественного народного творчества (тахпахи, хайджи-сказителям, мастерам-изготовителям народных инструментов, исполнителям на народных инструментах, мастерам декоративно-прикладного искусства, самодельным художникам, поэтам, композиторам), имеющим широкое общественное признание, за особые успехи и достижения, способствующие сохранению и развитию фольклорного творчества, традиционной культуры народных промыслов и ремесел, возрождению забытых, утраченных видов декоративно-прикладного искусства, внедрению народных форм искусства в современную систему воспитания, образования и досуга, установлению преемственных связей в народном искусстве, передаче богатейшего опыта народного творчества, художественных промыслов и ремесел молодому поколению через воспитание, обучение, возрождение духовности и нравственности. Звание присваивается лауреатам и дипломантам различных смотров и конкурсов, принимающим активное участие в художественных программах мастерам, имеющим высокую оценку за творческую фантазию, мастерство исполнения и качество изделий. Присвоение звания не зависит от образования и рода деятельности автора [10].

По месту проведения эти выставки мастеров зачастую являются передвижными по Республике Хакасия. Персональные выставки сопровождаются организаторами и самими мастерами не только с целью экспозиции, но и для показа мастер-классов. Вместе с выставками проводятся кустовые творческие лаборатории с участием ведущих мастериц народных ремесел республики в целях оказания консультативной и методической помощи, а также популяризации традиционной культуры и народного искусства среди сельского населения. Мастер-класс – это способ передачи педагогом-мастером собственной системы работы, одним из ведущих принципов проведения которой является наглядность, поэтому для всех желающих и представляется выставка изделий мастеров. Участники творческой лаборатории знакомятся с традиционными хакасскими ремеслами – техникой сухого и мокрого войлоковаления, хакасской вышивкой, изготовлением женской сумочки «Нанчык», бисероплетение и т.п. Именитые мастерицы делятся с детьми и подростками своим опытом, рассказывают о традициях и приемах изготовления изделий. Подобные выставки и мастер-классы по традиционной народной культуре очень важны для жителей, особенно для проживающих в дальних малых селах республики, так как это одна из немногих возможностей узнать о богатом нематериальном культурном наследии нашего хакасского народа.

Важной специфической особенностью Республики Хакасия является ее полиэтничность. В целях сохранения и популяризации народных традиций этносов, проживающих на территории республики, в области декоративно-прикладного искусства в первой декаде года проводится ежегодная республиканская выставка декоративно-прикладного искусства «Мастера и подмастерья». На выставке представляются произведения, выполненные педагогами и их воспитанниками в различных техниках. Изделия выполняются в различных жанрах декоративно-прикладного творчества: художественная обработка дерева, работы из би-

сера, керамика, лоскутное шитье, аппликация, вышивка, узорное вязание. Все изделия в обязательном порядке сопровождаются резюме, где, помимо данных об авторах, содержится информация об описании техники и ее привязанности к этнической культуре конкретного народа. Фотографии лучших изделий, занявших призовые места на выставках-конкурсах, попадают в периодический сборник «Сувениры Хакасии» с соблюдением авторских прав мастеров.

Таким образом, проблема формирования этнокультурной компетентности подрастающего поколения на сегодняшний день представляется актуальной и до конца не решенной. Организация выставочной деятельности в культурно-досуговых учреждениях, на наш взгляд, является одним из действенных средств ее формирования. Молодежь при подготовке к выставкам знакомится с этнокультурными ценностями своего народа и ведет параллельную работу по ознаком-

лению с культурой других народов, при всем этом раскрывая свой творческий потенциал. В Республике Хакасия с ростом показателей выставочной деятельности возрастает качество исполнения изделий, увеличивается перечень новых творений, изготовленных по современным технологиям. Растет число лауреатов и дипломантов конкурсов, выставок. Стало престижно для мастеров демонстрировать свое мастерство на региональных выставках, которые в работе больше ориентируются на местные материалы и технологии, применяют традиционные способы обработки, формообразования и декорирования изделий. Во многих работах наблюдается удачное сочетание современных технологий с традиционными материалами. Сегодня старые, мудрые мастера продолжают обучать ремеслу молодое поколение, тем самым сохраняя и передавая из поколения в поколение традиции художественного промысла и опыт многих поколений людей.

Библиографический список

1. Мильников А.С. *Язык культуры и вопросы изучения этнической специфики средств знаковой коммуникации. Этнографическое изучение знаковых средств культуры*. Ленинград: Наука, 1989.
2. Моисеев Н.Н. *Судьба цивилизации. Путь разума*. Москва: МНЭПУ, 1998.
3. Крысько В.Г. *Этнопсихологический словарь*. Available at <https://vocabulary.ru/slovari/etnopsihologicheskii-slovar.html>
4. Некрасова А.Н. *Культура межнационального общения в молодежной среде: состояние и формирование*. Автореферат диссертации...доктора философских наук. Москва, 1992.
5. Боровиков Л.К. *Этнокультурная компетентность социального педагога и социального работника: научно-методические материалы для занятий в школе социальной педагогики и социальной работы*. Москва, 1993.
6. Сержакова С.Б. *Формирование этнокультурной компетентности педагога дополнительного образования*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Новосибирск, 2002.
7. Поштарева Т.В. *Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде*. Автореферат диссертации...доктора педагогических наук. Владикавказ, 2009.
8. Белькова Л.В. Формирование этнокультурного пространства в современном социуме. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 6: 169 – 171.
9. Шорина Д.Е. Экспозиционно-выставочная деятельность музеев начального профессионального образования алтайского края. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 6: 196 – 201.
10. *Государственные награды Республики Хакасия*. Available at: <https://www.vskhakasia.ru/respublika-khakasiya/gosudarstvennye-nagrody-respubliki-khakasiya>

References

1. Myl'nikov A.S. *Yazyk kul'tury i voprosy izucheniya `etnicheskoj specifiky sredstv znakovoy kommunikacii. `Etnograficheskoe izuchenie znakovyh sredstv kul'tury*. Leningrad: Nauka, 1989.
2. Moiseev N.H. *Sud'ba civilizacii. Put' razuma*. Moskva: MN'EPU, 1998.
3. Krysko V.G. *'Etnopsihologicheskij slovar'*. Available at <https://vocabulary.ru/slovari/etnopsihologicheskii-slovar.html>
4. Nekrasova A.N. *Kul'tura mezhnacional'nogo obscheniya v molodezhnoj srede: sostoyanie i formirovanie*. Avtoreferat dissertacii...doktora filosofskih nauk. Moskva, 1992.
5. Borovikov L.K. *'Etnokul'turnaya kompetentnost' social'nogo pedagoga i social'nogo rabotnika: nauchno-metodicheskie materialy dlya zanyatij v shkole social'noj pedagogike i social'noj raboty*. Moskva, 1993.
6. Seryakova S.B. *Formirovanie `etnokul'turnoj kompetentnosti pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Novosibirsk, 2002.
7. Poshtarova T.V. *Formirovanie `etnokul'turnoj kompetentnosti uchashchisya v poli'etnicheskoj obrazovatel'noj srede*. Avtoreferat dissertacii...doktora pedagogicheskikh nauk. Vladikavkaz, 2009.
8. Bel'kova L.V. Formirovanie `etnokul'turnogo prostranstva v sovremennom sociume. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 6: 169 – 171.
9. Shorina D.E. `Ekspozitsionno-vystavochnaya deyatel'nost' muzeev nachal'nogo professional'nogo obrazovaniya altajskogo kraja. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 6: 196 – 201.
10. *Gosudarstvennye nagrody Respubliki Hakasiya*. Available at: <https://www.vskhakasia.ru/respublika-khakasiya/gosudarstvennye-nagrody-respubliki-khakasiya>

Статья поступила в редакцию 01.10.19

УДК 374

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00072

Bisong Z., postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: zhengbisong0214@gmail.com

FORMATION OF MUSICAL CULTURE OF A PERSONALITY. The article gives a theoretical analysis of the phenomenon of "musical culture", provides the meanings of this concept by various authors in a wide and narrow sense, examines various conceptual approaches, programs, forms and methods of developing a musical culture of an individual. Using the study of works of researchers of theoretical ideas about music, the author shows the main functions of music, its influence on the formation of personality. The formation of a musical culture of a person is considered as development of a person's spiritual needs, his moral ideas, intellect, and aesthetic assessment of life phenomena. The components of musical culture are justified: musical values, types of creative activity, social institutes and institutions, individual creators and performers. The author summarizes that forming musical culture contributes to the development of traits of a new personality, his new abilities, the most important spiritual and moral sphere for a person.

Key words: personality, music, forming musical culture.

Ч. Бисун, аспирант, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: zhengbisong0214@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

В статье дается теоретический анализ феномена «музыкальная культура», приводятся значения данного понятия, представленные различными авторами в широком и узком смысле, рассматриваются различные концептуальные подходы, программы, формы и методы развития музыкальной культуры личности. На основании изучения работ исследователей, касающихся теоретических представлений о музыке, автором показываются основные функции музыки, ее влияние на формирование личности, рассматриваемой как развитие духовных потребностей человека, его нравственных представлений, интеллекта, эстетической оценки жизненных явлений. Обоснованы компоненты музыкальной культуры: музыкальные ценности, виды творческой деятельности, социальные институты и учреждения, отдельные творцы и исполнители. Автор резюмирует, что формирование музыкальной культуры способствует развитию новых качеств личности, ее способностей, важнейшей для человека духовно-нравственной сферы.

Ключевые слова: личность, музыка, формирование музыкальной культуры.

Музыкальное искусство всеми признается значимой частью мировой художественной культуры. Считается, что музыка является самым эмоциональным средством развития личности, музыка способствует познанию окружающего

мира через эмоции, способствует эстетическому восприятию мира через звуковые ассоциации. При занятии музыкой вырабатывается музыкальный слух, постигается звуковая гармония, при этом развиваются математические спос-

собности, абстрактное мышление. Не случайно музыкой начинают заниматься с дошкольного возраста, далее музыкальное образование продолжается в школе, независимо от того, есть у учащихся музыкальный слух или нет. Музыкальным образованием в разное время занимались Л.Г. Арчажникова [1], Б.В. Асафьев [2], Д.Б. Кабалевский [3], В.В. Медушевский [4], Р.В. Панкевич [5], О.П. Рудницкая [6], М.А. Смирнов [7] и многие другие. В своей статье мы представляем теоретический анализ формирования музыкальной культуры личности.

Многие авторы пытаются дать определение музыкальной культуре, но в контексте чего-то (музыкальная культура определенной эпохи; музыкальная культура определенной страны, региона, народности и т.д.). Если понимать культуру как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человеческим обществом, то музыкальная культура – это часть общей культуры, связанной с музыкой.

Под музыкальной культурой мы понимаем сложную интегративную образовательно-просветительскую деятельность, которая включает в себя умение разбираться в музыкальных направлениях, жанрах и стилях; теорию музыки и сведения музыкально-эстетического характера; обязательно наличие музыкального вкуса, способного на эмоциональный отклик в результате прослушивания музыкальных произведений.

Часто говорят о музыкальной культуре того или иного народа, общества, однако мы будем говорить о музыкальной культуре личности человека, именно этим озабочено музыкальное образование разных уровней – от дошкольного до профессионального. Вся история становления музыкального образования и воспитания направлена на развитие духовных сил ребенка, активизацию заложенных в нем способностей, постижение мирового музыкального искусства. В середине XX века педагоги и методисты объявили главным направлением развития музыкальной культуры не точность воспроизводимости музыкальных знаний, а глубину проникновения в музыку, критерием которой является единство образов звука и мира.

Процесс формирования музыкальной культуры обучающихся характеризуется возникновением, углублением и выражением в музыке личностно значимого жизненного смысла, который определяется в качестве пути постижения музыки и жизни в их единстве. Сегодня существуют различные концептуальные подходы, программы, формы и методы формирования музыкальной культуры личности.

Мы изучили работы многих ученых – культурологов, искусствоведов, педагогов и психологов, которые писали о формировании музыкальной культуры подрастающего поколения, все они апеллируют к духовности человека. В самом широком смысле «формирование музыкальной культуры – это формирование духовных потребностей человека, его нравственных представлений, интеллекта, эстетической оценки жизненных явлений».

Существует более узкий смысл понимания процесса формирования музыкальной культуры личности, отдельные ученые рассматривают его в качестве развития способности к личностному восприятию музыки. Процесс формирования музыкальной культуры может реализовываться разными формами музыкально-педагогической деятельности, основную цель которой видят в развитии музыкальных способностей личности, воспитании эмоциональной сферы в виде эмоциональной восприимчивости музыки: ее понимание и глубокое переживание.

Влияние музыки на формирование личности осуществляется разными формами музыкальной деятельности: познавательной; слушанием музыки; творческой деятельностью и исполнительством. Этими формами музыкальной деятельности, помогающими развивать навыки активного восприятия музыки, обогащают музыкальный кругозор, прививают знания, расширяют опыт творческой деятельности, что обогащает музыкальную культуру личности обучающихся. В процессе формирования музыкальной культуры происходит комплексное развитие креативности и творчества, формирование личности в целом. Прекрасная музыка пробуждает в личности обучающихся стремление к красоте, воспитывает художника, делает соучастником творческого процесса (см. рис. 1).

В качестве социального явления и части общемирового искусства музыка является сложным социальным явлением. В широком понимании в структуре музыкальной культуры выделяют несколько компонентов, которые мы выделили на рис. 2.

Нельзя не согласиться, что формирование музыкальной культуры личности способствует ее вхождению в мир эмоциональных переживаний, знакомит человека с областью музыкальной культуры, доступной его возрасту. Музыкальное образование открывает личности дверь в этот мир, предоставляет возможность

ФУНКЦИИ МУЗЫКИ	1. Формирующая	Музыка участвует в становлении человеческой личности. Формирование музыкальной культуры индивида влияет на его развитие, на вкус, на социализацию.
	2. Познавательная	Через звуки люди передают ощущения, образы, эмоции. Музыка является своеобразным отражением окружающего мира.
	3. Воспитательная	Как и любое искусство, музыка способна формировать у людей определенные, чисто человеческие качества. Не напрасно существует точка зрения, что умение слушать и создавать музыку отличает человека от животного.
	4. Мобилизующая и призывная	Музыка способна стимулировать человека к действию. Не напрасно существуют маршевые мелодии, трудовые песни, которые улучшают деятельность людей, украшают ее.
	5. Эстетическая	Все-таки самая главная функция искусства – это способность доставлять человеку удовольствие. Музыка дарит эмоции, наполняет жизнь людей духовным содержанием и приносит чистую радость.

Рис. 1. Основные функции музыки

развить способности, заложенные природой, и проявить себя в музыкальном искусстве. Главнейшим показателем музыкальности многими авторами называется эмоциональная отзывчивость на искусство. Формирование музыкальной культуры обучающихся предполагает также соотношение объективного, социального, общественной музыкальной среды с субъективным переживанием личности, приобщенной к музыке с целью подготовить ее к деятельности не только в области музыки, но и в других областях искусства.

СТРУКТУРА МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ	1. Музыкальные ценности, продуцируемые и транслируемые в социуме.
	2. Разные виды деятельности по производству, хранению, трансляции, воспроизведению, восприятию музыкальных ценностей и произведений.
	3. Социальные институты и учреждения, занимающиеся разными видами музыкальной деятельности.
	4. Отдельных людей, занимающихся созданием, распространением, исполнением музыки.

Рис. 2. Компоненты музыкальной культуры

В процессе формирования музыкальной культуры личности часто применяют систему организованных и целенаправленных воздействий в образовательной деятельности. Слушание музыкальных произведений тесно связано с музыкально-познавательной деятельностью. Обучающемуся приходится определить направление, жанр, стиль произведения, его автора и название, год создания и т.д. В процессе формирования музыкального восприятия происходит узнавание, постижение, усваивание закономерностей музыкального языка, обучающиеся учатся узнавать, осознавать, а в дальнейшем воспроизводить музыку, приобщаясь при этом к ценностям музыкального искусства, что дает им возможность развить музыкальные способности, при этом существенно расширяя кругозор. Музыка способна отражать действительность в движении, в динамике развития. Как и в других видах искусств, центром этого движения является человек с его мышлением, субъективным восприятием объективно существующей реальности.

Таким образом, формирование музыкальной культуры обучающихся понимается авторами в качестве процесса передачи историко-культурного опыта музыкальной деятельности новому поколению системой средств целенаправленных и организованных воздействий с целью развития разных сфер формирующейся личности. Развитие музыкальной культуры обучающихся предполагает переход от простых, популярных форм музыкальных произведений к более сложным и высоким, способствует образованию новых качеств личности, ее способностей, важнейшей для человека духовно-нравственной сферы.

Библиографический список

1. Арчажникова Л.Г. *Методика музыкального воспитания*: учебное пособие. Москва: МГЗПИ, 1989.
2. Асафьев Б.В. *Избранные статьи о музыкальном просвещении*. Москва, 1973.
3. Кабалевский Д.Б. *Как рассказывать детям о музыке*. Москва: Просвещение, 1989.

4. Медушевский В.В. Сущностные силы человека и музыки. *Музыка. Культура. Человек*. Свердловск: Изд-во УрГУ, 1988.
5. *Музыкально-эстетическое образование в социокультурном развитии личности*: материалы Всероссийской межвузовской научно-практической конференции, посвященной 40-летию музыкально-педагогического факультета УрГПУ: в 4 т. Екатеринбург, 2000; Т. 3.
6. Рудницкая О.П. Культурологический аспект профессиональной подготовки педагога-музыканта. *Музыкальное образование и подготовка учителя музыки: взгляд в XXI век*: материалы III Международной научно-практической конференции. Москва, 1996; 38 – 41.
7. Смирнов М.А. *Эмоциональный мир музыки*. Москва: Музыка, 1990.

References

1. Archazhnikova L.G. *Metodika muzikal'nogo vospitaniya: uchebnoe posobie*. Moskva: MGZPI, 1989.
2. Asaf'ev B.V. *Izbrannye stat'i o muzikal'nom prosveschenii*. Moskva, 1973.
3. Kabalevskij D.B. *Kak rasskazivat' detyam o muzyke*. Moskva: Prosvetshenie, 1989.
4. Medushevskij V.V. Sushnostnye sily cheloveka i muzyki. *Muzika. Kul'tura. Chelovek*. Sverdlovsk: Izd-vo UrGU, 1988.
5. *Muzikal'no-esteticheskoe obrazovanie v sociokul'turnom razvitiilichnosti: materialy Vserossijskoj mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyaschennoj 40-letiyu muzikal'no-pedagogicheskogo fakul'teta UrGPU: v 4 t.* Ekaterinburg, 2000; Т. 3.
6. Rudnickaya O.P. Kul'turologicheskij aspekt professional'noj podgotovki pedagoga-muzykanta. *Muzikal'noe obrazovanie i podgotovka uchitelya muzyki: vzglyad v XXI vek: materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Moskva, 1996; 38 – 41.
7. Smirnov M.A. *Emocional'nyj mir muzyki*. Moskva: Muzyka, 1990.

Статья поступила в редакцию 29.09.19

УДК 37.062.1

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00073

Gertsik V.V., postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: valeriya_gercik@mail.ru

TECHNOLOGIES OF PEDAGOGICAL SUPPORT BASED ON THE ATTITUDE OF CARE IN THE POST-BOARDING SUPPORT OF ORPHANS. The article presents research materials on technologies of pedagogical support for the category of orphans living or graduating from Centers for the Promotion of Family Education, aimed at updating the willingness to take care of themselves and other people. The definition of the concept of "care" is given in the context of the pedagogical support of orphans. The problem of "maladaptive" care, sometimes interfering with the personal growth of the child, is described. A method is proposed for resolving the existing contradiction that children living in state organizations for orphans with an overall care are not ready for self-care, when they graduate and leave these institutions. The work describes the idea of individual mentoring, implemented by adults. Some results of experimental data obtained during a longitudinal study based on the post-boarding support service for orphans are presented.

Key words: care, self-care, caring attitude, pedagogical support, orphans, organizations for orphans.

В.В. Герцик, аспирант, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: valeriya_gercik@mail.ru

ТЕХНОЛОГИИ, ОСНОВАННЫЕ НА ОТНОШЕНИЯХ ЗАБОТЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В ПОСТИНТЕРНАТНОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ

В статье представлен материал исследования технологий педагогической поддержки категории сирот, проживающих либо выпускающихся из Центров содействия семейному воспитанию, нацеленных на актуализацию готовности заботиться о себе и окружающих. Дано определение понятия «забота» в контексте педагогической поддержки детей-сирот. Описана проблема «дезадаптирующей» заботы, в ряде случаев мешающей личностному росту ребенка. Предложен метод решения сложившегося противоречия о том, что дети, проживающие в государственных организациях для сирот на полном попечении, после выпуска оказываются не готовыми к самостоятельной заботе о себе. Описана идея индивидуального наставничества, реализуемая «значимыми взрослыми», которыми в ряде случаев выступают успешные выпускники организаций для детей-сирот. Представлены некоторые результаты экспериментальных данных, полученных в ходе проведения лонгитюдного исследования на базе службы постинтернатной поддержки детей-сирот.

Ключевые слова: забота, забота о себе, отношение заботы, педагогическая поддержка, дети-сироты, организации для детей-сирот.

Вопросам организации заботы о детях-сиротах на государственном уровне в настоящее время уделяют особое внимание. В соответствии с федеральным законодательством забота социальной сферы России нацелена на детей в возрасте от 0 до 23 лет, являющихся сиротами. Такие дети проживают как в приемных и опекунских семьях, так и в учреждениях интернатного типа, ранее именуемых детскими домами. В исследовании рассматривались вопросы педагогической поддержки детей, которые воспитываются или являются выпускниками интернатного учреждения.

За последнее десятилетие предметом обсуждений и споров в общественной жизни стал вопрос реорганизации самой системы призрения сирот в Российской Федерации. Современная ситуация развития организаций для детей-сирот направлена на деинституционализацию, происходит длительный и планомерный процесс рестройки системы «детский дом» в систему организаций семейного устройства. Ряд исследований однозначно показали необходимость изменения ключевых принципов работы с детьми, постоянно проживающими в интернатных учреждениях. Исследование протекало в момент реформирования так называемой «системы детского дома», что позволило наблюдать как положительные стороны процесса, так и противоречивые моменты. Отметим, что именно в переломный в истории детских домов момент остро встает вопрос о необходимости педагогической поддержки проживающих в них детей и обучения детей и выпускников заботе о себе.

В связи с этим была поставлена цель исследования: разработать и реализовать технологии педагогической поддержки категории сирот, проживающих либо выпускающихся из Центров содействия семейному воспитанию, на основе актуализации отношения заботы о себе и других.

Исследование отношения заботы в системе педагогической поддержки выступает как практическая потребность, о которой говорят специалисты социальных служб, работающие с воспитанниками организаций для детей-сирот. Анализ источников показал, что понятие «забота» о ребенке, лишенном родительской

опеки, в научном плане недостаточно разработано. Обратившись к философским, социологическим и педагогическим исследованиям, в которых представлены общетеоретические рассуждения, касающиеся содержания понятия «забота», мы определили, что забота – это активное, деятельное отношение к другому человеку, являющемуся субъектом воспитания, направленное на оказание ему помощи, поддержки, достижения его благополучия, а также необходимая опора для разрешения собственных задач, разумное удовлетворение своих интересов и потребностей. Мы рассматриваем заботу как особое отношение между ребенком и взрослым, нацеленное на обучение ребенка процессу самостоятельной заботы о себе (своем внутреннем мире) и о других.

В философии забота определяется как некоторая форма бытия, которая рассматривается в определенном отношении. Немецкий философ-экзистенциалист М. Хайдеггер определял «отношение заботы» как основу, определяющую факт человеческого существования, и утверждал, что человеку необходимо находиться в отношениях заботы, в противном случае, когда человека ничего не заботит, он теряет свою сущность. Понятие «забота» также анализируется в работах философа М. Фуко, который рассматривал его как совокупность принципов и навыков и отмечал, что забота о других является необходимой составляющей заботы о себе как процесса самосовершенствования. В изученной нами литературе, в частности в философии экзистенциализма «отношение заботы» рассматривается в двух вариантах: забота, которая сковывает и не дает человеку познать себя; забота, помогающая актуализировать его внутренний ресурс, создать условия для самоактуализации и самореализации.

Для нашего исследования в качестве определяющих выступили положения о том, что забота должна рассматриваться как «возможность для развития личности через социальное действие; взаимообмен заботы основан на социальных отношениях, объединении чувств и действий» [1]; что отсутствие умения заботиться о себе и других «ведет к асоциальности, то есть к искажению

представлений о способах совместной жизнедеятельности людей, к нарушениям в сфере отношений и общения» [3]. Ряд российских исследователей выделяют «дезадаптирующую» заботу, которая, являясь односторонней, пагубно влияет на развитие ребенка, не соответствует его потребностям, не учитывает особенностей развития, не способствует личностному росту. «Пагубный характер забота приобретает, если она по уровню интенсивности не соответствует потребности лица, которому она оказывается, то есть является или чрезмерной или недостаточной» [2]. Источники подчеркивают, что длительное пребывание в условиях институционализации нередко приводит к формированию у воспитанников учреждений для детей-сирот особой иждивенческой позиции, где отношения заботы становятся отношениями зависимости ребенка от взрослого без возможности принятия самостоятельных решений, что влечет за собой коммуникативные, образовательные, личностные и иные трудности как в процессе взросления, так и в самостоятельной жизни.

Исследование было начато в 2013 году в процессе постинтернатной поддержки выпускников организаций для детей-сирот на базе учреждения социального обслуживания «Центр социальной помощи семье и детям Петроградского района Санкт-Петербурга» и продолжается по настоящее время. В поле зрения находились воспитанники интернатных учреждений в возрасте 14 – 16 лет – 5 чел., в возрасте 16 – 18 лет – 24 чел., выпускники – 106 чел. (в том числе проживающие самостоятельно не более 1,5 лет после выпуска – 48 чел.), сопровождающие сирот – 100 специалистов (из них воспитателей – 13%, педагогов – 27%, специалистов к организационной работе – 40%, добровольцев – 20%). Стаж работы специалистов с детьми-сиротами: менее 1 года – 15%, 1 – 3 года – 45%, 4 – 5 лет – 17%, от 5 до 10 лет – 21%, более 10 лет – 2%. Констатирующий этап исследования имел несколько направлений.

Во-первых, результаты включенного наблюдения опроса и интервью позволили выделить два проблемных этапа в жизни воспитанников. Первый: проживание сирот старше 16 лет в учреждении в связи с тем, что в большинстве случаев для них не могут найти приемную семью. Второй: переход к самостоятельной жизни после выпуска (18 лет), когда они, формально не прикрепленные к организации для детей-сирот, имеют право принимать любые решения как совершеннолетние. Анализ показал, что в это время (примерно 8 – 16 мес.) у выпускников обостряются проблемы с учебой, проживанием, финансами и др. В интервью около 70% опрошенных специалистов системы постинтернатной поддержки отметили, что многие проблемы сирот необходимо и возможно решать в момент наступления совершеннолетия, поскольку часть социальных трудностей, с которыми сталкиваются современные выпускники, связана с отсутствием умения заботиться о себе. Речь идет о приобретении различных социальных компетенций, выборе образовательного учреждения, профессионального маршрута и т.п. Одна из основных трудностей заключается в отсутствии у сирот умения принимать взвешенные решения и в излишней доверчивости к посторонним людям. В этой связи специалисты постинтернатной поддержки отмечают необходимость проработки с сиротами на этапе выпуска различных социальных ситуаций, с которыми они могут столкнуться в жизни.

Во-вторых, на основе анкетирования и интервью были выделены представления сотрудников о видах заботы о сиротах, занимающих определенное место в общей системе поддержки, реализуемой специалистами разных направлений. Были выделены три группы направлений заботы, осуществляемой по отношению к ребенку: забота о здоровье ребенка (высказывания: мыть, кормить, следить за чистотой, опрятностью, здоровьем) – 45%; забота о реализации прав (высказывания: помогать в получении льгот, выплат и др.) – 35%; забота о личностном развитии ребенка (высказывания: «прислушиваться, разделять проблемы и страхи», «содействовать успехам и формированию интересов», заботиться об образовании и досуге и др.) – 30%. Анализ показал, что менее всего в высказываниях специалистов представлено направление, связанное с заботой об индивидуальном развитии ребенка, о его эмоциональном состоянии и личном пространстве, хотя оно, как показало интервью, представляется каждому третьему специалисту основным и определяющим. Приведем пример высказывания одного из специалистов по этому вопросу: «В детских домах зачастую просто не хватает времени и сил оказывать в полном объеме все, что необходимо ребенку для развития. Детям не хватает внимания, они не чувствуют защиты».

Библиографический список

1. Аванесян И.Д. Педагогика общей заботы – ресурс воспитания XXI века. *Непрерывное образование: XXI век*. 2014; № 1 (5): 48 – 59.
2. Расчетина С.А. *Социальная педагогика – развивающаяся область образования*. Псков: ПОИПКРО, 1998.
3. Андреева М.В., Баранов А.А. *Забота как психологический феномен: теоретические и практические аспекты*: учебное пособие. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013.
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 С.В. Кривых. Санкт-Петербург: СПбНИИПИВО, 2018.

Reference

1. Avanesyan I.D. Pedagogika obschej zaboty – resurs vospitaniya XXI veka. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2014; № 1 (5): 48 – 59.
2. Raschetina S.A. *Sotsial'naya pedagogika – razvivayushchaya oblast' obrazovaniya*. Pskov: POIPKRO, 1998.
3. Andreeva M.V., Baranov A.A. *Zabota kak psichologicheskij fenomen: teoreticheskie i prakticheskie aspekty*: uchebnoe posobie. Izhevsk: Izd-vo «Udmurtskij universitet», 2013.
4. Krivih S.V., Kuzina N.N., Panova N.V. *Organizatsiya setevogo vzaimodejstviya s sotsial'nymi partnerami s cel'yu sotsial'no-professional'noj adaptatsii uchashchih-sirot i postinternatnogo soprovozhdeniya vypusknikov-sirot professional'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij*: metodicheskie rekomendatsii. Pod redaktsiej S.V. Krivih. Sankt-Peterburg: SPbNIIPiVO, 2018.

Кроме того, был проведен анализ технологий педагогической поддержки детей, находящихся в организациях для детей-сирот (возраст 16 – 18 лет), так и проживающих самостоятельно в первый год после выпуска из организации (возраст 18 – 20 лет). Исследование показало включение в систему поддержки воспитанников и выпускников учреждений идеи наставничества, представленной межличностным взаимодействием сирот в предвыпускном и выпускном периоде со значимыми взрослыми. В качестве таких взрослых, могут выступать родственники или знакомые воспитанников (выпускников), работники учреждения для детей-сирот или работники другой организации, занимающейся решением вопросов социальной адаптации детей этой категории (учреждения профессионального образования, предприятия, центра постинтернатной адаптации выпускников учреждений для детей-сирот, общественной организации), добровольцы.

Полученные материалы позволили приступить к разработке и реализации технологий педагогической поддержки как индивидуальных маршрутов, основанных на отношениях заботы о себе и других. Маршруты педагогической поддержки, включающие последовательность ситуаций и основанные на идее самоактуализации внутренних резервов личности сирот в отношении заботы о себе и других, разрабатываются с учетом индивидуальных особенностей сирот, комплексной оценки их проблем, запросов и собственного осмысления жизненных планов. В рамках разрабатываемой технологии выпускник взаимодействует с двумя людьми:

- во-первых, с сотрудником службы постинтернатной поддержки, который становится его индивидуальным наставником,
- во-вторых, с успешно адаптированным выпускником сиротского учреждения, прошедшего особую подготовку по принципу «равного консультирования», получившего название «равного наставника».

При этом основное взаимодействие осуществляется в паре «выпускник – равный наставник». Совместно с сиротой они составляют индивидуальный маршрут, в котором рассматриваются его возможности заботиться о себе и других, желание продолжать образование или профессиональную деятельность, активность в достижении целей. Наставник-специалист курирует пару, осуществляет мониторинг результатов наставничества, помогает корректировать маршрут.

В качестве практического способа реализации условий педагогической поддержки, основанной на идеях заботы, возможны такие формы взаимодействия: социально-педагогический консилиум как форма межведомственного взаимодействия между сотрудниками организаций для детей-сирот и специалистами системы постинтернатной поддержки; клубная деятельность как форма собраний и привлечения выпускников, успешно адаптировавшихся к самостоятельному проживанию более двух лет после выпуска из организации для детей-сирот; индивидуальные встречи-консультации между специалистом системы постинтернатной поддержки либо «равным наставником» и выпускником.

Промежуточным результатом исследования является образование 14 пар «выпускник – равный наставник», из которых семь успешно реализовали индивидуальный маршрут в течение полутора лет, три пары взаимодействуют на протяжении трех лет по настоящее время, четыре пары частично реализовали индивидуальные маршруты и расстались в силу различных внешних факторов. Положительная динамика в реализации маршрутов поддержки, связанных с умением заботиться о себе через заботу о других, была отмечена экспертами социального психолого-педагогического консилиума.

Таким образом, в статье представлены материалы исследования технологий педагогической поддержки категории сирот, проживающих либо выпускающихся из Центров содействия семейному воспитанию, нацеленных на актуализацию готовности заботиться о себе и окружающих. Дано определение понятию «забота» в контексте педагогической поддержки детей-сирот. Описана проблема «дезадаптирующей» заботы, в ряде случаев мешающей личностному росту ребенка, а также идея индивидуального наставничества, реализуемая «значимыми взрослыми», которыми в ряде случаев выступают успешные выпускники организаций для детей-сирот. Предложен метод решения сложившегося противоречия относительно того, что дети, проживающие в государственных организациях для сирот в полной заботе о них, по выпуску оказываются не готовыми к самостоятельной заботе о себе.

Gusev A. Yu., *postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg), E-mail: gvdance@mail.ru*

INTERACTION WITH PARENTS AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE CAPACITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN. The article discusses innovative and traditional methods and forms of developing the creative potential of elementary school students through interaction with parents. The author considers interaction with parents as one of the areas of social interaction – a phenomenon that is very common today in education. The author considers the pedagogical interaction with parents as a means of formation and development of creative potential of younger schoolchildren. The author finds out that the organization of interaction with parents in the process of extracurricular activities develops creative potential in younger students. Interaction with parents of schoolchildren increases the effectiveness of the educational and upbringing process, which determines the relevance of this area of social interaction and is a factor in the implementation of the GEF NOU.

Key words: primary school student, creativity, interaction with parents, Federal State Educational Standard.

А.Ю. Гусев, аспирант, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: gvdance@mail.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РОДИТЕЛЯМИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье рассматриваются инновационные и традиционные методы и формы развития творческого потенциала младших школьников средствами взаимодействия с родителями. Автор рассматривает взаимодействие с родителями как одно из направлений социального взаимодействия – весьма распространенного в современном образовании явления. Педагогическое взаимодействие с родителями автор рассматривает как средство формирования и развития творческого потенциала младших школьников. Автором установлено, что организация взаимодействия с родителями в процессе внеклассных занятий развивает творческий потенциал у младших школьников, повышает эффективность образовательного и воспитательного процесса, что обуславливает актуальность данного направления социального взаимодействия и является фактором реализации ФГОС НОО.

Ключевые слова: младший школьник, творческий потенциал, взаимодействие с родителями, Федеральный государственный образовательный стандарт.

Социальное взаимодействие сегодня активно изучается многими авторами (Кривых С.В., Кузиной Н.Н., Пановой Н.В. [1], Суртаевой Н.Н. [2] и др.). Одним из направлений социального взаимодействия является взаимодействие школы с родителями в вопросах воспитания школьников, в том числе развитие их творческого начала. Согласно современным образовательным стандартам, миссией российского образования является развитие творческого потенциала личности. Учащиеся должны уметь самостоятельно решать творческие задачи, находить нестандартные пути их решения, создавать творческие работы, проявлять инициативу и быть самостоятельными. Обучение хореографии младших школьников в условиях дополнительного и основного общего образования служит эффективным средством развития творческого потенциала. Взаимодействие с родителями в процессе обучения хореографии младших школьников повышает эффективность образовательного и воспитательного процесса, что обуславливает актуальность данного исследования и является условием реализации ФГОС НОО [3].

В современном российском обществе активно наблюдается интерес к усилению творческого потенциала личности, поскольку именно творческие личности готовы к инновациям и саморазвитию. На основе анализа научной литературы можно сделать вывод: понятие «творческий потенциал» является сложным и многогранным явлением, что оправдывает факт существования различных его трактовок. Нами было выявлено, что творческий потенциал – это качество личности, которое проявляется в творческой деятельности, творческой активности, инициативности, самостоятельном принятии решений и возможности действовать оригинально и нестандартно. Установлено, что младший школьный возраст является наиболее важным и благоприятным периодом для развития творческого потенциала личности. В младшем школьном возрасте развиваются фантазия и воображение, творческое мышление, формируются нравственные ценности, интересы и склонности, познавательные потребности, лежащие в основе развития творческого потенциала личности. Начальный этап школьного образования играет важную роль в развитии творческого потенциала младшего школьника. Именно у младших школьников активно развивается любознательность, наблюдательность, активность, инициатива, что формирует самостоятельность, умение сравнивать и анализировать, обобщать и формулировать выводы, что способствует в дальнейшем развитию критического мышления. Также было установлено, что наиболее эффективным средством развития творческого потенциала служит взаимодействие с родителями обучающихся.

Щекина О.А. отмечает: «Сегодня востребованы модели отношений семьи и школы, которые соответствуют новым жизненным реалиям, отвечают требованиям государства и запросам общества. Взаимодействие с родителями, другими членами семьи учащегося является особой сферой деятельности педагога, отвечающей современным реалиям. Взаимодействие с семьей учащихся является важным направлением деятельности школы, педагогов, других специалистов» [4].

В социальном взаимодействии некоторые авторы особо выделяют педагогическое взаимодействие как особую категорию. В педагогическом словаре Коджаспировой Г.М. [5] педагогическое взаимодействие рассматривается как «личностный контакт воспитателя и воспитанников, случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или

невербальный, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок».

Таким образом, педагогическое взаимодействие мы понимаем в качестве целенаправленной деятельности педагога, ребенка и его родителей, в результате которой рождаются необходимые социальные связи, эмоциональная связь, а также познавательные интересы, поведенческие отношения, смыслосложившиеся установки.

Педагогам, учитывая современные подходы к образованию, необходимо активнее вовлекать родителей в творческую деятельность, учить продуктивным формам и методам, которые раскрывают творческие способности и качества младшего школьника, позволяют активизировать его личностный и творческий потенциал. Развивать творческие качества ребенка можно не только на занятиях, но и дома, в семье, а также особенно эффективно будет развитие этих качеств при взаимодействии педагога с родителями.

Организация совместных мероприятий с родителями (открытых занятий, мастер-классов, выступлений, конкурсов семейного творчества) делает более интересной и разнообразной учебно-воспитательную деятельность. Педагогу необходимо учеников заинтересовать, «зажечь в их глазах огонь», создать на занятии творческую атмосферу, поэтому можно замотивировать их в процессе подготовки выступления перед родителями или совместного с родителями выступления.

Следует подчеркнуть, что при организации взаимодействия с родителями позиция педагога также меняется с позиции руководителя и транслятора знаний на позицию организатора, помощника. Педагог должен занимать позицию фасилитатора, а никак не доминирующую позицию, выполнять функцию тьютора, а не распорядителя, играть роль не только организатора, но и соучастника такого учебного процесса, который строится как диалог учащихся с познаваемой реальностью, другими людьми, как взаимообогащение их личностного опыта.

Традиционно родители принимают участие в праздничных мероприятиях, где выступают их дети – участники творческих коллективов. Подобные мероприятия сплачивают семьи, дают возможность взглянуть друг на друга в новой обстановке, укрепляют сотрудничество с семьей. Они могут быть приурочены к праздникам, а могут быть организованы не как выступление, а как совместный творческий мастер-класс, спектакль, флешмоб и др. Совместно с детьми и родителями можно придумать тематику праздника, творческие задания, высказать пожелания и воплотить идею в жизнь, например, организовать сценическую постановку, поставить танцевальный спектакль. Данная форма взаимодействия вызывает множество положительных отзывов у родителей.

Практическая работа по взаимодействию педагогов, родителей и детей должна проходить следующим образом:

- организация творчески насыщенной среды для знакомства и взаимодействия;
- создание совместной группы, состоящей из родителей и их детей, которые готовы к активному сотрудничеству;
- поддержание контакта с семьей на постоянной основе;
- организация и проведение различных совместных мероприятий творческой направленности, накопление и анализ результатов творчества.

Исходя из этих условий, реализуются разные формы взаимодействия с семьями, строящиеся на принципах созидательной творческой деятельности, взаимного интереса и равноправного партнерства [6].

Важным аспектом является информационная составляющая. Наглядная информация – это афиши и анонсы предстоящих событий в творческом коллективе, актуальные поздравления с победами в конкурсах и фестивалях танца, днями рождения и другими приятными событиями в жизни участников творческого коллектива. Фотоматериалы, отражающие каждое концертное выступление, вывешиваются на специально отведенном для этого стенде в свободном доступе для родителей и обучающихся. Каждый родитель может найти фотографию своего ребенка, участвовавшего в событии (конкурсе, фестивале, танцевальном проекте). С длительных выездных конкурсов для родителей в социальных сетях ежедневно выставляются фото- и видеодокументы. Это новая форма работы, которая позволяет одновременно информировать большое количество родителей, наглядно продемонстрировать события и настроение детей.

Открытые занятия проходят в основном для родителей школьников 1 – 4 классов. Это способ удовлетворения интереса к тому, как проходят занятия, знакомства с содержанием, методами и приемами обучения и воспитания, условиями для проведения творческих занятий. Для родителей детей последующих годов обучения проводятся индивидуальные «допуски на занятия» по мере возникновения в этом потребности.

В системе работы с родителями – участниками творческих коллективов особое место должно отводиться психолого-педагогическому просвещению. «На-

копление психолого-педагогических знаний родителей должно быть тесно связано с развитием их педагогического мышления, практических умений и навыков в области воспитания. Необходимо, чтобы информация носила предупредительный характер, была бы основана на практической целесообразности, демонстрировала опыт, конкретные факты. Это обуславливает отбор содержания, а также форм организации педагогического просвещения», – считает Е.В. Демидова [7]. Важны и традиционные формы по работе с родителями участников творческих коллективов. Родительские собрания и индивидуальные консультации проводятся как по инициативе педагога, так и родителей.

Использование рассмотренных форм работы с семьей позволяет эффективно взаимодействовать педагогам и родителям по развитию гармонично развитой личности ребенка с высоким уровнем творческого потенциала. Таким образом, родители приобретают опыт педагогического сотрудничества как с собственным ребенком, так и с педагогической общественностью в целом.

В результате исследования нами были установлено, что организация взаимодействия с родителями в процессе подготовки и проведения внеклассных занятий развивает творческий потенциал у младших школьников, что соответствует реализации условий ФГОС НОО второго поколения. Следовательно, у младших школьников проявляется заинтересованность к занятиям творчеством, раскрываются их креативные возможности и способности, повышается мотивация к сознательному выполнению креативных заданий, проявляется творческая активность, обогащается опыт, что и характеризует уровень развития их творческого потенциала.

Библиографический список

1. 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 С.В. Кривых. Санкт-Петербург: СПбНИИПИПВО, 2018.
2. *Социальное взаимодействие в современных условиях: различные аспекты исследования*: коллективная монография. Под общей редакцией Е.И. Бражник, Н.Н. Суртаевой, С.В. Кривых. Санкт-Петербург, 2017.
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*: текст с изменениями и дополнениями на 2011 год. Москва: Просвещение, 2011.
4. *Семья и школа: проблемы и пути взаимодействия в условиях реализации новых стандартов*: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: СПб АППО, 2013.
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь*: словарь для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 2011.
6. Бауэр Л.С. Взаимодействие учреждений дополнительного образования и семьи в организации детского досуга. *Психология, социология и педагогика*. 2013: Available at: <http://psychology.snauka.ru/2013/12/2667>
7. Демидова Е.В. Система работы классного руководителя с родителями учащихся. Какова стратегия взаимодействия с родителями? *Эксперимент и инновации в школе*. 2012; № 6: 27 – 33.

References

1. Kriviyh S.V., Kuzina N.N., Panova N.V. *Organizatsiya setevogo vzaimodejstviya s social'nymi partnerami s cel'yu social'no-professional'noj adaptatsii uchashchisya-sirot i postinternatnogo soprovozhdeniya vypusknikov-sirot professional'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdenij*: metodicheskie rekomendatsii. Pod redaktsiej S.V. Kriviyh. Sankt-Peterburg: SPbNIIPiPVO, 2018.
2. *Social'noe vzaimodejstvie v sovremennykh usloviyah: razlichnye aspekty issledovaniya*: kollektivnaya monografiya. Pod obschej redaktsiej E.I. Brazhnik, N.N. Surtaevoj, S.V. Kriviyh. Sankt-Peterburg, 2017.
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshego obrazovaniya*: tekst s izmeneniyami i dopolneniyami na 2011 god. Moskva: Prosveschenie, 2011.
4. *Sem'ya i shkola: problemy i puti vzaimodejstviya v usloviyah realizatsii novykh standartov*: uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: SPB APPO, 2013.
5. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar'*: slovar' dlya studentov vysshijh i srednijh pedagogicheskijh uchebnykh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2011.
6. Bauer L.S. Vzaimodejstvie uchrezhdenij dopolnitel'nogo obrazovaniya i sem'i v organizatsii detskogo dosuga. *Psichologiya, sociologiya i pedagogika*. 2013: Available at: <http://psychology.snauka.ru/2013/12/2667>
7. Demidova E.V. Sistema raboty klassnogo rukovoditelya s roditel'nyami uchashchisya. Kakova strategiya vzaimodejstviya s roditel'nyami? *Eksp'eriment i innovatsii v shkole*. 2012; № 6: 27 – 33.

Статья поступила в редакцию 01.10.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00075

Huiqi G., postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: ilyukhinari@gmail.com

TRAINING PUBLIC FORMS OF CLASSIC BALLET. The article presents a historical and theoretical analysis of a concept of “publicly accessible forms of classical ballet”. The similar retrospective traces are found in types of classes in ballet art. The author analyzes different directions in the study of ballet art at a generally accessible level: ballet for health, body ballet, Pilates, yoga. The paper proposes a program for a course “Publicly Available Forms of Classical Ballet”, which is based on the use of A.Ya. Vaganova for teaching classical ballet. The course program provides a comprehensive development of the body, tightening, improving forms and an improved sense of balance. The article discusses the somatic and physiological effects on the human body of those who are engaged in generally accessible forms of classical ballet, proposed by the author, the stages of studying the course, as well as the conditions for conducting classes at this course.

Key words: classical ballet, generally available forms of classical ballet, health ballet, body ballet.

Гэ Х., аспирант, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербурга, E-mail: ybw1995@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ОБЩЕДОСТУПНЫМ ФОРМАМ КЛАССИЧЕСКОГО БАЛЕТА

В статье представляется историко-теоретический анализ понятия «общедоступные формы классического балета», в исторической ретроспективе прослеживаются похожие виды занятий балетным искусством. Автором анализируются разные направления изучения балетного искусства на общедоступном уровне (балет для здоровья, боди-балет, пилатес, йога) и предлагается программа курса «Общедоступные формы классического балета», который основан на использовании системы А.Я. Вагановой для преподавания классического балета. Программа курса обеспечивает всестороннее развитие тела, подтяжку, совершенствование форм и улучшенное ощущение равновесия. В статье рассматривается соматическое и физиологическое влияние на организм человека тех, кто занимается общедоступными формами классического балета, предложенного автором, рассматриваются этапы изучения курса, а также условия проведения занятий по данному курсу.

Ключевые слова: классический балет, общедоступные формы классического балета, балет для здоровья, боди-балет.

Русский балет широко известен во всём мире. Многие считают, что именно Россия – родина данного искусства, однако на самом деле рождение русского балета способствовали, прежде всего, итальянцы и французы. Как искусство, балет возник в эпоху Возрождения из придворных празднеств в Италии. Поэтому само итальянское слово «ballo» означает «танец». Чуть позже интерес к балету возникает во Франции. Первая балетная школа тоже появилась во Франции, потому что балетная терминология на французском языке. Однако первой танцовщицей, которая встала на пальцы ног, стала Мария Тальони из Италии. С тех пор появилось много направлений в балете, сегодня молодежь увлечена современным балетом, имеющим свои традиции и своих исполнителей.

Одним из популярных направлений в современном балете является направление, связанное с общедоступными формами классического балета для массовых занятий. В англоязычной литературе это направление получило название Health Ballet (балет для здоровья), а в русскоязычной – боди-балет (балет для тела) и является ярким примером массового балетного образования. Общедоступные формы классического балета являются средством приобщения не только к мировому культурному наследию, но и к национальной танцевальной культуре. Более приземленными целями занятий общедоступными формами классического балета является поддержание своего здоровья, физической формы и красоты. Исследования Лиела М. [1], Морица В.Э. [2], Рутберга И.Г. [3], Уральской В.И. [5], Хаас Ж.Г. [5] и других сыграли большую роль в развитии общедоступных форм классического балета, углубили культурный обмен между странами, способствовали укреплению доверия, взаимопонимания и дружбы между людьми.

Балет для здоровья (Health Ballet) – современный и довольно молодой стиль балетных занятий. Наиболее близким названием этого вида балета, которое можно встретить в русскоязычных исследованиях, – боди-балет. Автором данного направления стала американская фитнес-тренер, а также хореограф Ли Сарага, которая разработала авторскую методику на основе базовых упражнений из классического балета, пилатеса и йоги. Немного позже это направление появилось и в России. Первой разработала программы боди-балета Ильзе Лиела – профессиональная балерина. За основу своей программы она взяла несколько балетных па и основные упражнения из пилатеса.

Йогу многие авторы называют средством против стресса, занятия йогой помогают человеку отвлечься от посторонних мыслей во время занятия. Концентрация на движениях и счете плюс расслабляющая классическая музыка делают свое дело: человек отвлекается от забот и тревог, полностью погружается в мир танца. В это время значительно улучшается способность к концентрации и стрессоустойчивость. А осознание собственных успехов и результатов помогает повысить самооценку.

Общедоступные формы классического балета предполагают равномерную нагрузку на все группы мышц. Занятия развивают координацию, делают движения плавными и уверенными, помогают научиться чувствовать свое тело. Проработка всех мышц позволяет добиться комплексного эффекта: развить силу, выносливость, выделить мышечный рельеф. Определенный ритм дыхания позволяет развить дыхательную систему и даже увеличить объем вдыхаемого воздуха. Но главное его преимущество в том, что получить даже минимальную травму во время занятий невозможно. Регулярная растяжка мышц позволяет улучшить их эластичность и тонус, что значительно снижает вероятность растяжения или разрыва мышечных волокон даже при получении травмы вне танцевального класса. Занятия проходят в размеренном темпе, без перегрузки сердечно-сосудистой системы, но вместе с тем тренируют ее выносливость. Во время тренировок человек не будет задыхаться или ощущать потемнение в глазах, поскольку резкие движения и глубокие наклоны исключены.

Тщательная разминка и плавность движений помогают улучшить подвижность суставов. Врачи считают это направление одним из немногих, которые рекомендованы людям, перенесшим переломы костей и другие серьезные травмы: равномерная нагрузка на конечности позволяет избежать повторного травматизма или усиления боли.

На занятиях уделяется внимание размеренному темпу, во время тренировок поддерживается определенный ритм. За счет него частота пульса увеличивается до 120 – 140 ударов в минуту, расходуется большое количество калорий. Общедоступные формы классического балета особенно нравятся девушкам. Занятия обеспечивают сжигание лишнего жира, а эффект равномерного задействования разных групп мышц позволяет пропорционально уменьшить объемы тела. Кроме того, растяжка может помочь обвисанию кожи, сохраняет тонус и упругость кожи. При занятиях общедоступными формами классического балета снижение веса происходит медленно и плавно, без вреда для организма.

Разработанный нами учебный курс «Общедоступные формы классического балета» основан на использовании системы А.Я. Вагановой для преподавания классического балета. Этот метод обучения развивается и вводит новые формы и методы на основе сохранения сущностной культурной системы классического балета, используя специальную методику преподавания танцевальной драмы, которая делает образование и обучение более интересными и позволяет простому человеку не только заниматься балетным искусством, но и совершенствовать свое тело. Вместе с удовольствием от занятий человек получает здоровье и учится ценить красоту балетного искусства. Данный курс позволяет большему количеству людей, которые любят танцевальное искусство, но не имеют высоких

достижений, иметь возможность заниматься балетом, понимать смысл классического балета.

Цели и задачи занятий курса «Общедоступные формы классического балета»:

- 1) формирующие: для достижения танцевальных умений и навыков исполнителя;
 - 2) развивающие: всестороннее развитие через знание танцевального искусства и развитие творческой способности создавать новые виды танца;
 - 3) оздоравливающие: улучшение физического и психического здоровья.
- Целесообразность курса «Общедоступные формы классического балета»:
- 1) авторитетность: на основе системы обучения А.Я. Вагановой, широко известной во всем мире для подготовки балетных талантов;
 - 2) научность: использование физических законов собственной гравитации тела для гибкой тренировки при планировании своего тела;
 - 3) авторитетность: программа составлена на основе работ авторитетной российской балетной экспертной группы, содержание охватывает авторитетные данные различных областей обучения танцам, таких как профессиональное обучение, любительская подготовка и подготовка учителей, имеет практические и последовательные характеристики;
 - 4) педагогичность: преподавание и обучение реализуется на психолого-педагогических принципах при использовании метода преподавания танцевальной драмы.

Это способствует привлечению большего количества любителей танцевального искусства для развития здоровьесформирующей функции танцевального искусства, что обеспечивает существенный вклад танцевального искусства в человеческое бытие.

Программа обучения общедоступным формам классического балета включает три этапа:

1. Классический балет (по русской системе А.Я. Вагановой) – содержание включает в себя базовые балетные упражнения, адаптацию классических балетных произведений, постановки балетного искусства, три классические балетные линии Чайковского и другие классические балетные пьесы в качестве дополнительного способа обучения, позволяющего студентам понимать русский балет.

2. Современный балет – сборник мировой балетной культуры, содержание включает в себя современную историю балета и современные коллекции выдающихся произведений, в том числе различные характеристики балетного характера танца, что позволяет обучающимся расширить свой кругозор, накопить танцевальную лексику и овладеть балетной позой более умело, с хорошим балетным мировоззрением.

3. Китайский балет (сочетание и столкновение классической культуры):
 - китайская история и традиции объединены в русском балетном искусстве с использованием русской системы обучения, основ действия и техник действия, включая симфоническое творчество музыкантов, рассказывающих китайскую историю, и гуманитарные науки;
 - суть китайского классического танца заключается в том, чтобы сочетать русскую балетную технику и создавать китайский балет.

На протяжении всего курса, проходящего через историю развития классической балетной культуры, проводится поэтапное научное и всестороннее обучение от легкого к более глубокому, от простого к сложному, что делает содержание обучения общедоступным формам классического балета более богатым и легким для изучения, создавая почву для появления талантов в балете.

Нами разработана и внедрена в образовательный процесс хореографического вуза программа «Общедоступные формы классического балета» для китайских студентов, включающая следующие моменты:

- I. Предпосылки и факторы появления программы «Общедоступные формы классического балета».

Состояние и популярность балетного образования в мире для анализа влияния балетного образования на мировую культуру:

- происхождение, наследование и история развития балета;
- преобразование функций балета.

- II. Роль российской балетной системы А.Я. Вагановой в мировой балетной системе образования.

1. Всемирно известный балет Чайковского, балетная симфоническая трилогия «Лебединое озеро», «Спящая красавица», «Щелкунчик».

2. Влияние балетной системы А.Я. Вагановой на мировое балетное образование.

- III. Направление развития и потенциал будущей балетной системы в Китае.

1. Зарождение китайского танцевального искусства.
2. Хореографическое образование в современном Китае.
3. Классическое танцевальное искусство Китая.

- IV. Наследование и развитие балетной системы А.Я. Ваганова в Китае.

- V. Здоровье и красота как результат занятий.

Занятия по данной программе проводятся в хореографическом классе. Из обязательного оборудования – зеркала во всю стену и балетный станок. Сам комплекс упражнений взят из классического балета. Но поскольку рассчитан он не на профессиональных балерин, а на обычных людей (в том числе на тех, кто никогда ранее спортом или танцами не занимался), используются облегченные варианты упражнений. Заниматься этим видом упражнений можно и дома: в

программе есть упражнения без использования балетного станка, вместо опоры можно использовать стул или другой подходящий предмет мебели.

Занятие состоит из упражнений и движений, направленных на растяжение мышц, благодаря этому улучшается их эластичность, тело становится более гибким. Также улучшается подвижность суставов. Особенно полезны занятия тем, у кого есть проблемы с осанкой, а также кому из-за проблем со спиной не рекомендованы аэробные нагрузки. При этом во время занятия расходуется значительное количество энергии.

Занятия общедоступными формами классического балета – не только физическая тренировка, сама атмосфера танцевального класса и классическая музыка помогают обучающимся отвлечься от повседневных проблем, повышают сопротивляемость стрессам. Занятия перед зеркалом, в котором каждый занимающийся может отслеживать самые малейшие успехи, помогает в формировании адекватной самооценки. Особенно эти занятия полезны тем, кто планирует или

уже занимается другими видами танцев или актерским мастерством. Занятия позволяют приобрести необходимую пластичность движений, научиться чувствовать свое тело и выражать эмоции.

Занятия помогают более научиться чувствовать свое тело, развить координацию. Упражнения на координацию чередуются с силовыми и упражнениями на растяжку. Это обеспечивает всестороннее развитие тела, подтяжку, совершенствование форм и улучшенное ощущение равновесия.

Что дают занятия общедоступными формами классического балета? Мы считаем, что регулярные занятия позволяют уменьшить вес и объемы тела, прорисовать плавные контуры фигуры, повысить выносливость, приобрести уверенность в себе и своих силах, полюбить свое тело, избавиться от стеснительности и мышечных зажимов, сделать собственные движения пластичными, улучшить координацию. Студенты, которые посещают занятия несколько месяцев, отмечают, что у них улучшилась не только физическая форма, но и настроение.

Библиографический список

1. Лиера М. *Я хочу танцевать сто лет*. Москва: Знание, 1999.
2. Мориц В.Э., Тарасов Н.И., Чекрыгин А.И. *Методика классического тренажа*. Санкт-Петербург: Лань, 2009.
3. Рутберг И.Г. *Пантомима. Движение и образ*. Москва: Советская Россия, 1981.
4. Уральская В.И. *Рождение танца*. Москва: Советская Россия, 1982.
5. Хаас Ж.Г. *Анатомия танца*. Перевод с английского С.Э. Борич. Минск: Попурри. 2011.

References

1. Liepa M. *Ya hochu tancevat' sto let*. Moskva: Znanie, 1999.
2. Moric V. E., Tarasov N. I., Chekrygin A. I. *Metodika klassicheskogo trenazha*. Sankt-Peterburg: Lan', 2009.
3. Rutberg I. G. *Pantomima. Dvizhenie i obraz*. Moskva: Sovetskaya Rossiya, 1981.
4. Ural'skaya V. I. *Rozhdenie tanca*. Moskva: Sovetskaya Rossiya, 1982.
5. Haas Zh. G. *Anatomiya tanca*. Perekod s anglijskogo S. E. Borich. Minsk: Popurri. 2011.

Статья поступила в редакцию 28.09.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00076

Dudkovskaya E.E., Deputy Director for Innovation, State Budgetary Institution, Children's and Youth Creativity Palace (St. Petersburg),
E-mail: dud-kovskaya@mail.ru

TECHNOLOGY OF MANAGEMENT OF INNOVATIVE EDUCATIONAL PROJECTS IN THE MULTIDISCIPLINARY INSTITUTION OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN. The article presents a technology for managing innovative projects in a modern institution of additional education for children, taking into account the specifics of its multidisciplinary structure, the contents of the directions of additional education, in order to ensure the continuity of innovative development. The basic approaches, stages and mechanisms of implementing technology for managing innovative projects based on the philosophy of strategic controlling are revealed. The key conditions that ensure the effective implementation of technology for managing innovative projects, the possible risks and ways to overcome them are described. The essential characteristics of the model of network interaction in the field of additional education of children as a mechanism of innovative development are given. The role of the participation of the teaching staff in professional competitions in the development of the innovative environment of the educational institution, in the formation of innovative behavior of all subjects of the educational process is indicated. Indicators of the effectiveness of innovation management in the institution of additional education of children are disclosed.

Key words: additional education of children, innovation management, strategic controlling, innovative behavior.

Е.Е. Дудковская, зам. директора по инновационной деятельности Дворца детского (юношеского) творчества Фрунзенского района Санкт-Петербурга, г. Санкт-Петербург, E-mail: dud-kovskaya@mail.ru

ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПРОЕКТАМИ В МНОГОПРОФИЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

В статье представлена технология управления инновационными проектами в современном учреждении дополнительного образования детей с учетом специфики его многопрофильной структуры, содержания направленностей дополнительного образования в целях обеспечения непрерывности инновационного развития. Раскрываются основные подходы, этапы и механизмы внедрения технологии управления инновационными проектами на основе философии стратегического контроллинга. Описаны ключевые условия, обеспечивающие эффективное внедрение технологии управления инновационными проектами, возможные риски и пути их преодоления. Даны существенные характеристики модели сетевого взаимодействия в сфере дополнительного образования детей как механизма инновационного развития. Обозначена роль участия педагогического коллектива в профессиональных конкурсах по развитию инновационной среды образовательного учреждения, в становлении инновационного поведения всех субъектов образовательного процесса. Раскрываются показатели эффективности управления инновационной деятельностью в учреждении дополнительного образования детей.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, управление инновационной деятельностью, стратегический контроллинг, инновационное поведение.

Современное дополнительное образование детей имеет свою специфику, оно более открытое, вариативное, направленное на предоставление ребенку разнообразия возможностей выбора для самовыражения и развития способностей, независимо от его принадлежности к той или иной категории (возрастной или по здоровью). Дополнительное образование обеспечивает адаптацию детей к жизни в обществе, их профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку талантливых и одаренных детей [6].

Образовательная деятельность в различных учреждениях дополнительного образования детей осуществляется по шести направленностям: художественному, естественнонаучному, техническому, туристско-краеведческому, со-

циально-педагогическому, физкультурно-спортивному. Особенности реализации дополнительных общеобразовательных программ в каждой направленности определяют ресурсную базу и учебно-методическое обеспечение для создания необходимых условий образовательного процесса.

Учреждения дополнительного образования детей в зависимости от содержания образовательной деятельности разделяют на однопрофильные и многопрофильные. Многопрофильные учреждения реализуют программы по нескольким направленностям, Дворцы творчества – по всем шести направленностям дополнительного образования. Дополнительные общеобразовательные программы ориентированы на постоянно изменяющиеся запросы детей и ро-

дителей, поэтому важным условием эффективности их реализации становится постоянное обновление содержания программ, образовательных технологий, в том числе технологий управления образовательным процессом в инновационном режиме.

Специфика, возрастающее разнообразие дополнительных общеобразовательных программ определяют необходимость внедрения динамичной модели управления инновационной деятельностью как естественным процессом на уровне учреждения, структурного подразделения каждого педагога, особенно в многопрофильных учреждениях дополнительного образования детей, которые обладают многоуровневой структурой управления, большим педагогическим составом и многотысячным контингентом учащихся (до 7 000 детей). На выработку такой модели управления ориентирует и государственная политика в области дополнительного образования, которая дает возможность данным учебным заведениям самостоятельно моделировать и осуществлять свою деятельность, определять направления развития, содержание образования, проектировать дополнительные общеобразовательные программы в соответствии с социальным заказом и региональным компонентом [1].

Примером такого многопрофильного учреждения дополнительного образования детей является Дворец детского (юношеского) творчества (ДДЮТ) Фрунзенского района Санкт-Петербурга, в котором обучаются около 6 000 детей от 3 до 18 лет. Педагогический состав учреждения включает в себя 108 человек. Из них 95 имеют высшее образование; у 28 педагогических работников педагогический стаж работы превышает 30 лет; 25 молодых педагогов, со стажем работы до 5 лет. 68% штатных педагогических работников имеют высшую и первую квалификационную категорию. Все это говорит о хорошем потенциале педагогического коллектива, высококвалифицированного, обладающего большим опытом, традициями и в то же время стремящегося к саморазвитию. Учреждение имеет многолетний опыт реализации инновационных проектов на муниципальном, региональном и федеральном уровнях. Осуществление инновационной деятельности педагогический коллектив ДДЮТ определил для себя один из механизмов непрерывного устойчивого развития в целях обеспечения конкурентоспособности и востребованности. Многолетний опыт инновационной деятельности ДДЮТ лег в основу технологии управления инновационными проектами.

В основе технологии – концептуальный подход, который рассматривает понятие «управление» не просто как воздействие субъектов на объекты, а как целенаправленную деятельность, обеспечивающую достижение цели, получение эффективных результатов, развитие всей системы и ее отдельных частей, но главное, как взаимодействие и сотрудничество между всеми субъектами инновационной деятельности в условиях учреждения дополнительного образования детей [2].

Технология управления инновационными проектами учреждения выстраивается на основе философии стратегического контроллинга. Стратегический контроллинг в экономике сегодня рассматривают как новую концепцию управления организацией, обеспечивающую решение множества проблем, вызванных как внешними, так и внутренними факторами, позволяющую улавливать тенденции изменения внешней среды и рационально реагировать на них [4].

В нашем случае стратегический контроллинг определяется и как философия, и как образ мышления руководителей, ориентированный на эффективное использование ресурсов и инновационное развитие организации, опирается на принцип государственно-общественного управления и позволяет минимизировать риски при достижении задач в инновационной образовательной среде в условиях инновационных преобразований.

Для реализации управления инновационной деятельностью создается контроллинг-центр, который помогает выявлять проблемные поля в условиях инновационной среды, предусмотреть возможные риски, выработать параметры, критерии и показатели оценки инновационной деятельности объектов, спрогнозировать дальнейшее развитие инновационного проекта. Работа во временных группах контроллинг-центра, соответствующих «объектам контроллинга», выстраивается по алгоритму: от всестороннего обсуждения к принятию конкретных решений и осуществлению исполнительской работы, завершающейся контролем за их выполнением.

Объектом контроллинга становится то, что актуально сегодня и сейчас в инновационной среде, в условиях инновационных преобразований и требует рассмотрения и анализа, проектируется ожидаемый образ соответствия объекта, определяются управленческие решения и способы проверки их выполнения.

Контроллинг определяет актуальные направления мониторинга эффективности инновационного проекта, обеспечивает его объективность и помогает принять правильные решения во избежание ожидаемых рисков, способствует развитию инновационного сознания педагога в процессе включения его в работу в группах, адекватных объектам контроллинга, и позитивно влияет на инновационное поведение всех участников образовательных отношений.

При внедрении данной модели могут возникнуть определенные трудности, связанные с необходимостью перестройки всей управленческой структуры образовательной организации и принятием идей концепции стратегического контроллинга на разных уровнях управления. Среди таких трудностей – формирование инновационного сознания участников на начальном этапе [7].

Определяющим условием эффективности внедрения технологии управления инновационными проектами является готовность педагогического кол-

лектива к их реализации, уровень сформированности инновационной культуры и инновационного поведения педагогических работников. С одной стороны, на формирование инновационного поведения педагога дополнительного образования направлено внедрение профессионального стандарта, который определяет особые компетенции, способствующие формированию инновационного сознания педагога, его инновационному поведению, готовности использовать инновации и их создавать. С другой стороны, реализация инновационных образовательных проектов невозможна без готовности педагога к любым изменениям, к творчеству и инновациям, то есть к придумыванию и созданию нового, презентации своего педагогического опыта коллегам.

При формировании основной идеи, концепции, задач, механизмов и прогнозируемых результатов (инновационных продуктов) инновационного образовательного проекта важным является не только наличие достаточной ресурсной базы (управленческие, кадровые, методические, информационные и др. ресурсы), но и обеспечение серьезной научной поддержки реализации проекта, от которой во многом зависит успешное развитие проекта, его результативность, организация и успешное прохождение профессионально-общественной экспертизы для дальнейшего внедрения инновационных продуктов.

Для разработки дорожной карты инновационного образовательного проекта создается контроллинг-центр, который проводит мониторинг сильных и слабых сторон, выявляет проблемное поле, дает оценку достаточности ресурсов, а также осуществляет мониторинг заказа на разработку той или иной тематики на региональном и федеральном уровнях, проводит аналоговый анализ проработки данной проблематики в региональных системах образования, определяет перспективы востребованности инновационных продуктов, формирует пакет локальных актов. Проект инновационной деятельности проходит обязательный этап презентации, обсуждения и согласования со всеми участниками образовательного процесса, а также с представителями науки и общественности.

Этап реализации проекта при условии успешного прохождения экспертизы предусматривает организацию координационного, научно-методического, информационного сопровождения инновационной деятельности, мониторинга и общественной экспертизы проекта, а также обсуждение результатов со всеми участниками образовательного процесса в учреждении. В соответствии с задачами проекта определяются основные механизмы его реализации, являющиеся уникальными для каждой инновационной модели.

В нашем случае таким механизмом стало сетевое взаимодействие с различными образовательными организациями. При разработке модели сетевого взаимодействия ДДЮТ как многопрофильного учреждения дополнительного образования детей в ходе реализации регионального и федерального инновационных проектов были определены основные целевые ориентиры сетевого взаимодействия, выявлены возможные участники – различные организации, заинтересованные во взаимодействии и включенные в совместную деятельность, сетевые и социальные партнеры. Изучены существующие и спроектированы новые эффективные форматы сетевого офлайн- и онлайн-обучения.

Структура модели сетевого взаимодействия строится на основе узлов образовательной сети – сетевых организаций, обладающих тем или иным ресурсом в большей степени по сравнению с другими, входящими в данную группу сетевых партнеров. Механизм кооперации образовательных организаций для объединения и распределения ресурсов осуществляется на договорной основе, вся совокупность форм и видов совместной деятельности участников сети выстраивается в качестве системы согласованных между собой разнопредметных договоров и внутренних локальных нормативных актов. Сетевое взаимодействие дает новые возможности для всех участников образовательного процесса, усиливает в разы ресурсную базу инновационной деятельности, обеспечивает условия эффективных коммуникаций, разнообразие и вариативность образовательной деятельности [3].

Одним из механизмов технологии управления инновационной деятельностью стал Открытый конкурс сетевых образовательных проектов в рамках реализации дополнительных общеразвивающих программ. Конкурс уже несколько лет проводится на базе Федеральной инновационной площадки ДДЮТ совместно с кафедрой воспитания и социализации ФГБОУ ВПО РГПУ им. А.И. Герцена с целью обобщения и распространения инновационного опыта в области сетевого взаимодействия образовательных организаций, а также формирования готовности педагогов к участию в сетевом и межведомственном взаимодействии.

Задачи конкурса:

- Выявление и поддержка инновационного опыта сетевого взаимодействия в рамках реализации дополнительных общеобразовательных (общеразвивающих) программ для повышения качества и доступности дополнительного образования.

- Организация обмена инновационным опытом педагогов дополнительного образования в сфере реализации сетевого взаимодействия.

- Обобщение и распространение инновационного опыта в сфере реализации сетевого взаимодействия, обеспечение доступности современных инструментов и способов сетевого взаимодействия для повышения качества дополнительного образования детей.

В конкурсе принимают участие образовательные организации нескольких регионов. Был представлен опыт педагогов Тюменской области, Архангельска, Петрозаводска, Кондопоги, Санкт-Петербурга и Ленинградской области.

Управление инновационными проектами сегодня невозможно без информационно-коммуникационного обеспечения. Новое информационное общество приводит к почти мгновенным изменениям как в самих информационно-коммуникативных технологиях, так и к изменениям последствий от внедрения этих технологий. На современном этапе ни одно образовательное учреждение, образовательная организация, ни система образования не может рассчитывать на инновационный характер, инновационное признание без использования возможностей ИКТ [5]. Именно поэтому при внедрении технологии управления инновационными проектами обязательно прорабатывается программа информационного сопровождения, определяются необходимые информационно-коммуникационные ресурсы, интернет-ресурсы, развивается цифровая образовательная среда, обеспечивается сопровождение развития информационной культуры педагогических работников.

По результатам мониторинга инновационной среды ДДЮТ, увеличилось число педагогов, активно и продуктивно участвующих в инновационной, про-

ектной и исследовательской деятельности, в том числе совместно с учащимися и родителями. Отмечается значительный рост числа публикаций педагогов, их частей и побед в профессиональных конкурсах, увеличение степени удовлетворенности родителей качеством дополнительных образовательных программ, рост числа массовых мероприятий, в том числе городского уровня, повышение профессионального мастерства педагогов, появление новых партнеров и друзей, в том числе за рубежом.

Об эффективности внедрения технологии управления инновационными образовательными проектами свидетельствует признание ДДЮТ лидером в профессиональном инновационном сообществе Санкт-Петербурга, высокая оценка эффективности реализации проекта Федеральной инновационной площадки, востребованность инновационных продуктов, разработанных педагогическим коллективом, в образовательных системах других регионов (Республика Карелия, Тюменская область, Архангельская область), наличие перспектив развития для построения открытой образовательной среды.

Библиографический список

1. Вострикова М.М. *Развитие педагогического коллектива многопрофильного учреждения дополнительного образования детей как обучающейся организации*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Воронеж, 2003.
2. Кочешкова Л.О. *Технология управления инновационной деятельностью в образовательном учреждении: методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений*. Под редакцией проф. В.В. Судакова. Вологда: Изд. центр ВИРО, 2005.
3. 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 С.В. Кривых. Санкт-Петербург: СПбНИИПВ, 2018.
4. Лаенко О.А., Денисова К.Е. Стратегический контроллинг. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2016; № 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategicheskij-kontrolling>
5. Суртаева Н.Н., Марголина Ж.Б. Влияние информационной социальной среды на характер педагогической деятельности в процессе освоения информационно-технологической компетентности. Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters). *Электронный научный журнал*. 2019; № 4 (апрель); Available at: <http://emissia.org/offline/2019/2716.htm>
6. *Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»*. Москва, 2014.
7. Федорова О.В., Шарова Е.П. Особенности интегративной модели управления качеством образования на основе стратегического контроллинга. *Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: материалы VII Международной научно-практической конференции*, 17 – 18 ноября, Санкт-Петербург, 2017: 334 – 337.

References

1. Vostrikova M.M. *Razvitiye pedagogicheskogo kollektiva mnogoprofil'nogo uchrezhdeniya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej kak obuchayushejsya organizacii*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskix nauk. Voronezh, 2003.
2. Kocheshkova L.O. *Tehnologiya upravleniya innovacionnoj deyatel'nost'yu v obrazovatel'nom uchrezhdenii: metodicheskie rekomendacii dlya rukovoditelej obrazovatel'nyh uchrezhdenij*. Pod redakciej prof. V.V. Sudakova. Vologda: Izd. centr VIRO, 2005.
3. Krivyh S.V., Kuzina N.N., Panova N.V. *Organizaciya setevogo vzaimodejstviya s social'nymi partnerami s cel'yu social'no-professional'noj adaptacii uchashchih-sirot i postinternatnogo soprovozhdeniya vypusknikov-sirot professional'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij: metodicheskie rekomendacii*. Pod redakciej S.V. Krivyh. Sankt-Peterburg: SPbNIIPVO, 2018.
4. Laenko O.A., Denisova K.E. Strategicheskij kontrolling. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2016; № 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategicheskij-kontrolling>
5. Surtaeva N.N., Margolina Zh.B. Vliyanie informacionnoj social'noj sredy na harakter pedagogicheskoy deyatel'nosti v processe osvoeniya informacino-tehnologicheskoy kompetentnosti. Pis'ma v "Emissiya.Offline" (The Emissia.Offline Letters). *Elektronnyj nauchnyj zhurnal*. 2019; № 4 (aprel'); Available at: <http://emissia.org/offline/2019/2716.htm>
6. *Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»*. Moskva, 2014.
7. Fedorova O.V., Sharova E.P. Osobennosti integrativnoj modeli upravleniya kachestvom obrazovaniya na osnove strategicheskogo kontrollinga. *Social'noe vzaimodejstvie v razlichnyh sferah zhiznedeyatel'nosti: materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, 17 – 18 noyabrya, Sankt-Peterburg, 2017: 334 – 337.

Статья поступила в редакцию 01.10.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00077

Bowen Y., postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),
E-mail: ybw1995@mail.ru

HISTORICAL AND THEORETICAL ANALYSIS OF THE CONCEPT “PROFESSIONAL TRAINING OF CHOREOGRAPHY TEACHERS”. The article proposes a historical and theoretical analysis of a concept of “vocational training” with reference to vocational training of choreography teachers. The history of the formation and development of choreographic education in Russia and abroad, its relationship with teacher education and the regulatory aspects of the modern professional training of choreographers, are examined. The article presents the author's ideas on the developmental trends of the contents of professional training of choreographers, based on the positions of various authors dealing with the problems of vocational education. Professional choreographic training is becoming more universal and ready for the challenges of the global educational market and is adapted to the trends of cultural integration in choreography.

Key words: choreography teachers, professional training, choreographic education.

И. Бовэнь, аспирант, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург,
E-mail: ybw1995@mail.ru

ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ-ХОРЕОГРАФОВ»

В данной статье предлагается историко-теоретический анализ понятия «профессиональная подготовка» на примере этой деятельности в отношении педагогов-хореографов. Рассматривается история становления и развития хореографического образования в России и за рубежом, его связь с педагогическим образованием и нормативно-правовые аспекты современной профессиональной подготовки педагогов-хореографов. В статье представлены рассуждения автора по тенденциям развития содержания профессиональной подготовки педагогов-хореографов, основанные на позициях различных авторов, занимающихся проблемами профессионального образования. Профессиональная хореографическая подготовка становится более универсальной и готовой к вызовам глобального образовательного рынка и адаптирована к тенденциям культурной интеграции в хореографии.

Ключевые слова: педагоги-хореографы, профессиональная подготовка, хореографическое образование.

В широком смысле термин «профессиональная подготовка» рассматривается как процесс приобретения профессиональных компетенций, которые необходимы для определенного вида профессиональной деятельности. В Федеральном Законе «Об образовании в РФ» (2012 г.) понятие «профессиональная подготовка» отсутствует. Под профессиональной подготовкой в обновленном законе понимается подготовка квалифицированных кадров для определенной отрасли (военной, медицинской, педагогической и др.), включая получение определенного уровня профессионального образования (среднего профессионального, высшего профессионального), профессиональную переподготовку и повышение квалификации (в системе дополнительного профессионального образования).

Анализ литературы показал, что многие авторы профессиональную подготовку отождествляют с профессиональным образованием, которое рассматривается в качестве «процесса и результата профессионального становления и развития личности, сопровождающихся овладением установленными знаниями, умениями, навыками и педагогическими компетенциями по конкретным специальностям и профессиям» [1].

Анализ проведенных исследований свидетельствует об изменениях, происходящих в профессиональном образовании, которые связаны в первую очередь с изменениями, происходящими в обществе, в социокультурной среде. Исследования Э.Н. Гусинского, И.А. Колесниковой, А.П. Тряпицкой, Д.И. Фельдштейна и др. представляют методологические основания для новых целей образования, ориентирующихся на:

- изменения социально-экономических условий развития общества;
- динамичность социального заказа в профессионально-образовательной сфере;
- усложняющиеся требования к профессионализму специалиста, его профессиональным умениям и навыкам;
- поиск новых механизмов, форм и методов, средств формирования и развития профессиональных компетенций.

Существует совсем немного исследований, рассматривающих содержание профессиональной подготовки педагогов-хореографов в системе педагогического образования, инновационные подходы к их профессиональной подго-

Профессиональная подготовка не сопровождается повышением образовательного уровня обучающегося» [3, с. 223]. Именно так определялся этот термин (профессиональная подготовка) в старом законе «Об образовании» от 10 июля 1992 г. № 3266-1. В старой редакции закона говорится, что профессиональная подготовка «возможна в связи с получением лицом профессионального образования соответствующего уровня (начальное, среднее, профессиональное и др.) в образовательных учреждениях, а также в образовательных подразделениях организаций, имеющих соответствующие лицензии, и в порядке индивидуальной подготовки у специалистов, обладающих соответствующей квалификацией».

Рассмотрим это понятие с точки зрения других словарей.

Новый словарь методических терминов гласит: «Профессиональная подготовка – система организационных и педагогических мероприятий, обеспечивающая формирование у личности профессиональной направленности знаний, навыков, умений и профессиональной готовности к такой деятельности» [4].

Профессиональная готовность сегодня понимается как профессиональная компетентность. На наш взгляд, многими авторами термин «профессиональная подготовка» часто употребляется в психолого-педагогической литературе как синоним термина «профессиональное образование», хотя некоторые авторы отмечают об их различии.

Что касается содержания профессиональной подготовки, все оказалось еще запутаннее. Как отмечает Разумный В.А., даже в «Толковом словаре» В. Даля нет понятия «содержание» вообще, т.е. абстрагированного от реальности. В трудах Аристотеля содержание трактуется в качестве совокупности существенных признаков. «И без его столь же конкретного содержания применительно к особым историческим условиям развития человеческого общества любой разговор о ретрансляции культуры и ее приумножении бесперспективен», – считает Разумный В.А. [5].

Обратимся к понятию «содержание профессиональной подготовки», которое необходимо рассматривать с общепринятых подходов к содержанию образования.

Понятие «содержание образования» имеет весьма широкое понимание. Приведем определения из классических трудов отечественных ученых (табл. 1).

Таблица 1

Контент анализ понятия «содержание образования»

№	Автор	Определение
1.	Бабанский Ю.К. [6, с. 366]	«Содержание образования – это система научных знаний, умений и навыков, овладение которыми обеспечивает всестороннее развитие умственных и физических способностей школьников, формирование их мировоззрения, морали и поведения, подготовку к общественной жизни и труду»;
2.	Леднев В.С. [7, с. 54]	более широко определяет содержание образования: «Это содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием чего является особым образом организованная деятельность»;
3.	Скаткин М.Н. и Лернер И.Я. [8, с. 281]	выделяют следующие компоненты <i>«содержания образования»</i> : – система знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности; – система умений и навыков; – опыт творческой деятельности; – опыт и нормы эмоционально-волевого отношения к миру»;
4.	Хуторской А.В. [9]	выделяет образовательную среду, образовательный продукт, базовый культурно-исторический элемент, деятельностный элемент (методы, способы, приемы), предметный элемент, метапредметный элемент, рефлексивный элемент как компоненты содержания образования.

товке средствами интеграции различных видов хореографического искусства в контексте современных концепций культуры. Благодаря участию образования в процессе становления личности, освоения и присвоения смыслов и ценностей, через вхождение студента в культуру сам он становится субъектом культуры. Динамично развивающаяся социокультурная ситуация в обществе влечет за собой переосмысление профессиональной подготовки педагога-хореографа с позиций интеграции образования и культуры.

Расширение проблемных полей в педагогических изысканиях через рассмотрение содержания профессиональной подготовки в современных концепциях развития культуры обуславливают актуальность целенаправленного изучения методологических и теоретических аспектов содержания и процесса профессиональной подготовки педагогов-хореографов.

Согласно словарю С.И. Ожегова слово «подготовка» означает «залас знаний, полученных кем-нибудь» [2, с. 532]. Исходя из этого, профессиональная подготовка включает в себя приобретение знаний, умений и навыков, или, как сейчас принято называть, профессиональных компетенций. Личностное становление, общекультурное и профессиональное развитие не включается в это понятие.

С данным пониманием профессиональной подготовки согласен Бим-Бад Б.М., который считает, что «профессиональная подготовка – система профессионального обучения, имеющая целью ускоренное приобретение обучающимся навыков, необходимых для выполнения определённой работы, группы работ.

Многие исследователи отмечают поливариантность термина «содержание образования», включая в него:

- ценностно-социальный аспект – трансформация ценностей, новые исторические условия, социальные требования к человеку;
- функциональный, базирующийся на положении единства обучения и воспитания;
- экономико-технический – соотнесение содержания как с экономикой во всех ее аспектах, так и со стремительными темпами развития техники и технологий;
- предметный – определение научных областей, необходимых для ретрансляции накопленного практического и духовного опыта;
- культурно-просветительский – преобразование в учебный материал всей совокупности культурных ценностей, необходимых современному человеку для обеспечения прорыва в видимое будущее и т.д.

Таким образом, в сфере ответственности содержания образования, а значит и профессиональной подготовки, входит не только «чему учить», но и «как учить», т.е. такие категории, как цели и задачи, содержание обучения и воспитания, организационные формы, методы и средства; принципы и закономерности образовательного процесса; оценка результатов образования и др.

Взаимосвязь основных элементов содержания образования наглядно изображена на схеме одной из работ Подласого И.П. [10] (рис. 1).



Рис. 1. Взаимосвязь основных дидактических категорий (Подласый И.В.)

Таблица 2

Компонентный состав профессиональной подготовки

компоненты	содержание компонента	
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА	профессиональные знания	совокупность теоретических научных сведений и фактов, а также осведомленность в определенной сфере деятельности, необходимые для качественного исполнения профессиональной деятельности с целью достижения наилучших результатов;
	профессиональные умения	освоенный специалистом комплексный способ успешных профессиональных действий в нестандартных, необычных, сложных ситуациях. В основе его лежит уровень образования, объединяющего знания и навыки специалиста со специальной <u>обученностью</u> использовать их при действиях в таких ситуациях;
	профессиональное поведение	осознанные, целенаправленные, мотивированные, внешне проявляющиеся действия специалиста, отражающие социально-профессиональную позицию личности в конкретных условиях, детерминированные внешней средой конкретной организации, опосредованные социально-экономическими ценностями и установками, ценностными ориентациями, моральными нормами;
	личностное отношение к профессии	выражается в характеристиках ценностно-смысловой сферы личности: адекватность представлений о профессии и о себе в ее рамках; доминирование таких мотивов и ценностей, реализация которых возможна в рамках выбранной профессиональной деятельности; включенность выбранной профессии в <u>смысловожизненный</u> контекст; согласованность содержательных и временных параметров жизненной перспективы.

Библиографический список

1. Блинов В.И. [и др.] *Словарь-справочник современного российского профессионального образования*. Москва: ФИРО, 2010.
2. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Русский язык, 1990.
3. Бим-Бад Б.М. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва, 2002.
4. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР, 2009.
5. Разумный В.А. *Драматизм бытия или обретение смысла*. Москва: Пихта, 2000.
6. *Педагогика*. Под редакцией Ю.К. Бабанского. Москва, 1988.
7. Леднев В.С. *Содержание образования*. Москва, 1989.
8. *Теоретические основы процесса обучения в советской школе*. Под редакцией В.В. Краевского, И.Я. Лернера. Москва: Педагогика, 1989.
9. Хуторской А.В. *Эвристическое обучение: Теория, методология, практика*. Москва, 1998.
10. Подласый И.П. *Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учебное пособие для вузов*. Москва: ВЛАДОС-пресс, 2004.
11. Филановская Т.А. Хореографическое образование в России второй половины XIX в.: академическая образовательная модель. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2011; Вып. 140: 180 – 186.

Содержание профподготовки большинством авторов рассматривается в качестве динамического конструкта, определяющегося во взаимодействии преподавателя и студента и выражающегося в отборе знаний, форм организации образовательного взаимодействия, педагогических технологий, применяемых в процессе профподготовки.

При этом на первый план выходят такие качества личности обучающегося, как самостоятельность, инициативность, неповторимость, креативность, умение выдвигать и проверять гипотезы, способность к проектной деятельности и т.п.

Изучив работы разных авторов, мы пришли к выводу, что в содержание профподготовки следует включить следующие компоненты: профессиональные знания, профессиональные умения, профессиональное поведение и личностное отношение к профессии (табл. 2).

Особенности профподготовки педагогов-хореографов рассматривала Т.А. Филановская, которая считает: «Профессиональная подготовка педагогов-хореографов выполняет ... амбивалентную функцию в системе художественной культуры: с одной стороны, обладая свойством фундаментальности и инерционности, она сохраняет каноны академической школы классического и народного танца, тем самым стабилизируя духовные основы культуры. С другой стороны, ... является источником динамики многих сфер художественной жизни, так как ее ценностная и технологическая изменчивость создает новый тип ментальности» [11].

За многолетнюю историю система хореографического профобразования претерпела множество реформ, и, наконец, сформировалась в систему непрерывного хореографического образования, которая состоит из нескольких уровней.

- 1 уровень – начальное хореографическое образование, куда входят детские школы искусств, музыкальные школы с хореографическими отделениями, студии в учреждениях дополнительного образования детей;

- 2 уровень – среднее хореографическое образование (хореографические училища, колледжи культуры и искусств, педагогические училища и колледжи с хореографическими отделениями);

- 3 уровень – высшее хореографическое образование (Академия русского балета им. А.Я. Вагановой, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. А.Н. Римского-Корсакова, Российская академия театрального искусства, Московская государственная академия хореографии, университеты культуры и искусства, педагогические вузы, реализующие образовательные программы профессиональной подготовки в области хореографического искусства).

Мировая история становления хореографического образования неразрывно связана с историей развития хореографического искусства. Нами рассмотрена история развития хореографического профобразования в аспекте подготовки будущих хореографов: педагогов, балетмейстеров и исполнителей. Хореографическое искусство всегда оставалось зависимым, с одной стороны, от социального заказа, с другой – от мастерства балетмейстера; с одной стороны, от необходимости профподготовки будущих исполнителей, с другой – от уровня исполнительской культуры; с одной стороны, сохраняло независимые позиции балетной критики, с другой – современные тенденции развития хореографического искусства.

References

1. Blinov V.I. [i dr.] *Slovar'-spravochnik sovremennogo rossijskogo professional'nogo obrazovaniya*. Moskva: FIRO, 2010.
2. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1990.
3. Bim-Bad B.M. *Pedagogicheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 2002.
4. Azimov 'E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: Izdatel'stvo IKAR, 2009.
5. Razumnyj V.A. *Dramatizm bytiya ili obretnenie smysla*. Moskva: Pihta, 2000.
6. *Pedagogika*. Pod redakciej Yu.K. Babanskogo. Moskva, 1988.
7. Lednev V.S. *Soderzhanie obrazovaniya*. Moskva, 1989.
8. *Teoreticheskie osnovy processa obucheniya v sovetskoj shkole*. Pod redakciej V.V. Kraevskogo, I.Ya. Lerner. Moskva: Pedagogika, 1989.
9. Hutorsoj A.V. *'Evristsicheskoe obuchenie: Teoriya, metodologiya, praktika*. Moskva, 1998.
10. Podlasyj I.P. *Pedagogika: 100 voprosov – 100 otvetov: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moskva: VLADOS-press, 2004.
11. Filanovskaya T.A. Horeograficheskoe obrazovanie v Rossii vtoroj poloviny XIX v.: akademicheskaya obrazovatel'naya model'. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2011; Vyp. 140: 180 – 186.

Статья поступила в редакцию 01.10.19

УДК 615.1

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00078

Krivykh S.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg), E-mail: krivih71@yandex.ru
Shepel S.M., MA student, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg), E-mail: shepel_sergei1998@mail.ru

SOCIAL PRACTICES AND PROFESSIONAL TRIALS AS MEANS OF SOCIO-PROFESSIONAL ADAPTATION OF STUDENTS. The article presents a theoretical analysis of concepts of "social practices" and "professional tests" in the educational process of schoolchildren. The authors summarize the experience in implementing social practices and professional tests as a means of social and professional adaptation of students. The following social practices and professional tests are offered as examples: the publication of the newspaper *Shkolny Vestnik*, the creation of the Small Sports Hall project, and the creation of a landscape design of the school grounds, which were implemented in extracurricular activities at school No. 302 of St. Petersburg. The article presents results of social practices and professional tests in the form of a table showing the set of professions necessary for the implementation of the projects presented; types of activities and the result of professional activities of a specialist on the example of improving and improving the school environment.

Key words: social practices, professional tests, social and professional adaptation of students.

С.В. Кривых, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Санкт-Петербург, E-mail: krivih71@yandex.ru

С.М. Шепель, магистрант, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Санкт-Петербург, E-mail: shepel_sergei1998@mail.ru

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРОБЫ КАК СРЕДСТВА СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В данной статье дается теоретический анализ понятий «социальные практики» и «профессиональные пробы» в образовательном процессе школьников. Авторы обобщают опыт по реализации социальных практик и профессиональных проб в качестве средств социально-профессиональной адаптации обучающихся. В статье предлагаются в качестве примеров следующие социальные практики и профессиональные пробы: выпуск газеты «Школьный вестник», создание проекта «Малый спортивный зал» и ландшафтного проекта пришкольной территории, которые были реализованы во внеурочной деятельности школы № 302 Санкт-Петербурга. В статье приводятся результаты проведения социальных практик и профессиональных проб в виде таблицы, показывающей набор профессий, необходимых для реализации представленных проектов; виды деятельности и результат профессиональной деятельности специалиста на примере улучшения и благоустройства школьной среды.

Ключевые слова: социальные практики, профессиональные пробы, социально-профессиональная адаптация обучающихся.

Сегодня все больше ученых и практиков уделяется внимание такому явлению, как социально-профессиональная адаптация обучающихся. Данный процесс длится всю человеческую жизнь, и заботиться об этом педагоги начинают еще в школе. Одним из эффективных средств социально-профессиональной адаптации школьников практиками признаются профессиональные пробы и социальные практики. По мнению С.Н. Чистяковой, «профессиональная проба – это завершённый технологический цикл учебно-трудовой, познавательной деятельности учащихся, ... а также средство развития интереса и способности

учащегося к конкретной профессиональной деятельности, проверки осознанного и обоснованного выбора профессии» [1].

Понятие социальной практики в педагогику проникло сравнительно недавно и еще не вполне устоялось как научный термин. Мы согласны со следующим определением: «Социальная практика – это специально организованная образовательная деятельность учащихся, направленная на развитие социальной компетентности, формирование и отработку индивидуальной модели социального поведения, социальных навыков, получение опыта со-



Рис. 1. Организация профильной ориентации девятиклассников

циального взаимодействия, осмысление и закрепление теоретических и практических знаний» [2].

Однако следует отметить, что в школах профессиональное самоопределение учащихся осуществляется на уровне просвещения, диагностики и пропаганды, оставляя в стороне практический аспект – социальные практики и профпробы, которые могут наполнить содержание школьного образования достаточно эффективными практико ориентированными технологиями, содействующими социально-профессиональной адаптации обучающихся (рис. 1).

Часто социальные практики и профессиональные пробы используются в рамках предпрофильной подготовки с целью профильной ориентации, чтобы дать возможность девятиклассникам определиться с будущей профессией.

Приведем примеры по организации и проведению социальных практик и профессиональных проб с обучающимися школы № 302 г. Санкт-Петербурга.

Выпуск газеты «Школьный вестник».

Для проведения профессиональных проб в процессе внеклассной работы было принято решение о выпуске газеты «Школьный вестник» силами учащихся 7 – 11-х классов. Для подготовки печатного издания необходимы специалисты многих профессий: журналисты, фотографы, художники-оформители, корректоры, специалисты компьютерных технологий, редакторы. В начале учебного года составляется график выпуска газеты «Школьный вестник», с которым знакомятся классные коллективы. Обычно первые два выпуска (если в школе два одиннадцатых класса) издают учащиеся 11-х классов, так как потом они заняты подготовкой к ЕГЭ, посещением подготовительных курсов и т.п. Над последним выпуском работают учащиеся 7-х классов – дебютанты в издательском деле.

Издание школьной газеты реализуется по следующему алгоритму. Прежде всего, на классных часах сообщается о том, что данный коллектив должен выпустить номер газеты. Происходит обсуждение вопроса: «Какие профессии нужны для того, чтобы выпуск газеты состоялся?». Ребята называют необходимые профессии, перечисленные выше.

Далее происходит формирование редколлегии с учетом желаний школьников быть журналистом, фотографом, главным редактором, художником-оформителем, специалистом в области компьютерных технологий. При этом не комментируется выбор школьников, даже если классный руководитель считает, что кому-то из учеников не справиться с работой, например, журналиста или главного редактора. Необходимо дать возможность подростку попробовать свои силы в той или иной деятельности. Если возникает ситуация, когда несколько человек претендуют на какую-нибудь профессию, записываются все желающие, поскольку в случае нескольких претендентов могут быть распределены зоны ответственности. Далее совместно обсуждается, чем конкретно занимаются журналист, фотограф и другие специалисты. В этой работе можно попросить помощи учителя русского языка и литературы, преподающего в том классе, который отвечает за выпуск газеты.

Готовые материалы размещаются на стенде, который находится в вестибюле школы. 8 «карманов» стенда рассчитаны на стандартные, вертикально расположенные листы формата А-4. Выпуск газеты дублируется на школьном сайте на странице.

Прохождение профессиональных проб на примере подготовки и выпуска газеты «Школьный вестник» дает возможность школьникам проявить самостоятельность, творчество, ответственность за своевременность и правильность представления материалов и за то, как его будут воспринимать другие. Создание газеты позволяет ребятам реализовать свои желания, показать свои способности, формирует умение работать в команде. Организация профессиональных проб через регулярный выпуск газеты «Школьный вестник» вызвал большую заинтересованность учащихся 7 – 11-х классов. Опыт этой работы был неоднократно представлен на районных, городских, всероссийских семинарах и конференциях. Постоянно принимая участие в районном фестивале издательской деятельности, газета «Школьный вестник» регулярно награждается дипломами.

Создание проекта «Малый спортивный зал».

Пустовавшее помещение мастерских было решено переоборудовать в малый спортивный зал для проведения занятий по ритмике, ЛФК, аэробике, фитнесу. Обычно при выполнении ремонтных работ сначала измеряется помещение, подсчитывается необходимое количество материалов, составляется смета, согласовывается с заказчиком и только после этого начинается ремонт. Так появилась прекрасная возможность для проведения профпроб в профессиях инженер-строитель, дизайнер, экономист, юрист.

Для реализации данного проекта сначала было определено количество групп в соответствии с направлениями деятельности: инженеры-строители, дизайнеры, экономисты и юристы. Состав групп формировался по желанию десятиклассников. Перед каждой группой была поставлена своя задача. Инженерная группа измерила помещение мастерской и выполнила чертёж с указанием всех размеров. Нужно отметить, что измеряемое помещение очень сложной геометрии, много выступов и на стенах, и на потолке, три разные по размерам двери. После этого группа дизайнеров, имея размеры помещения, создавала дизайн-проект малого спортивного зала с использованием свободно распространяемой 3D-программы «googlesketchup.ru». Дизайнеры определяли, какое покрытие будет на полу, цвет стен, их сочетание между собой. Решали, каким будет спортивное оборудование, как оно будет расположено (например, если мячи, то обязательно разноцветные). В обязанности дизайнеров также входило состав-

ление списка материалов, необходимых для реализации их проекта, и перечня спортивного оборудования.

Имея готовый план помещения мастерских, дизайн-проект малого спортивного зала, список материалов и оборудования, к работе приступали экономисты. Их задачей было составление сметы расходов при выполнении ремонтных работ. Экономисты находили нужные материалы, используя возможности интернета, определяли необходимое их количество и стоимостью. Например, для выравнивания стен в соответствии со списком, составленным дизайнерами, предполагалось использовать панели. В интернет-магазинах экономисты нашли ламинированные древесно-стружечные плиты размером 2750x1830x16мм. Значит, нужно высчитать площадь стен и площадь одной плиты, причем в одних единицах измерения (кв. м). Далее рассчитать, сколько нужно всего плит, какова их стоимость. Расчёты производились с применением электронных таблиц Excel.

Параллельно с экономистами работала группа юристов, задачей которой было составление договоров со строительной организацией на выполнение ремонтных работ и поставку материалов. Бланк типового договора юристы копировали в интернете и вносили в него необходимые коррективы. Приложением к договору являлась смета, составленная экономистами. Выполнение каждого этапа работы могло быть реализовано только после исполнения предыдущего, что требовало от каждого участника проекта особой ответственности за правильность и своевременность выполнения своего задания.

Далее состоялась защита готового проекта «Малый спортивный зал» перед администрацией школы. Каждая группа представляла презентацию результата своей работы, обосновывала решение, отвечала на вопросы администрации. Учащиеся 10-го класса выступали и на школьной конференции с демонстрацией проекта «Малый спортивный зал».

Создание проекта «Малый спортивный зал» – это возможность проявления самостоятельной инициативы десятиклассников, их ответственности на всех этапах выполнения работ, творческой самореализации школьников. Это развитие их лидерского потенциала, умения отстаивать свою позицию, принятое решение во время защиты проекта перед администрацией школы и на школьной конференции. Это возможность почувствовать собственную значимость и важность проделанной работы, что, несомненно, повышает самооценку. Самооценка очень важна для деятельности. Её адекватность позволяет человеку ставить реальные цели и быть уверенным в том, что они будут достигнуты, тем самым добиваясь успеха, в том числе и профессионального.

По вышеприведенному алгоритму организации профессиональных проб были выполнены проекты «Вестибюль» учащимися 9-х классов; «Рекреация 1-го этажа» учащимися 7-х и 10-х классов.

Создание ландшафтного проекта пришкольной территории

Этот проект более масштабный и по количеству участников, и по продолжительности. Цель создания ландшафтного проекта – благоустройство пришкольной территории и проведение профессиональных проб. Каждый, наверное, хотел бы видеть и здание школы, и прилегающую территорию красивой, удобной, эстетически привлекательной. Перед фасадом нашей школы расположены 4 газонных участка, разделенных асфальтовыми дорожками. Данная территория первого сентября используется для проведения торжественной линейки, посвященной Дню знаний. Хотелось бы, чтобы и первого сентября, и во все последующие дни наш пришкольный участок выглядел ярко, привлекательно, а не скучно и уныло, как в настоящий момент. Значит, есть ещё возможность для организации и проведения профпроб в профессиях ландшафтного инженера, ландшафтного дизайнера, ландшафтного архитектора, агронома.

Учащиеся 8 «Б» класса пробовали себя в профессии ландшафтного инженера. Они измерили участки, предназначенные для разбивки клумб, ширину дорожек между участками и составили план пришкольной территории, рассчитали её площадь. Затем учащиеся 10-х классов как ландшафтные дизайнеры создали дизайн-проект с использованием свободно распространяемой 3D-программы «googlesketchup.ru». Проект назвали «Цветовые лучи», так как клумбы выполнены в виде лучей, выходящих из одной точки и расширяющиеся к противоположной стороне. Участки, засаженные цветами, комбинируются с участками, которые могут быть засеяны газонной травой или заполнены разноцветной галькой. Такие свободные участки нужны для лучшего подхода к цветам при уходе за ними, поливе и т.д.

Весной учащиеся 8 «А» класса пробовали себя в профессии агронома: подготавливали землю для посадки цветов, вносили удобрения, подбирали подходящие цветы (яркие, продолжительно цветущие, желательные однолетние, чтобы на следующий год была возможность поменять, например, цветовую гамму или форму). В этот период привлекались родители наших учащихся для оказания помощи в выращивании рассады цветов.

Учащиеся 9-го класса как ландшафтные архитекторы обозначали местоположение цветов одного вида в форме лучей с помощью гибкой садовой ленты. Семиклассники в июне, во время прохождения школьной практики посадили цветы под контролем агрономов. Затем распределили зоны ответственности по уходу за клумбами между нашими школьниками. Участники ландшафтного проекта «Цветовые лучи» приняли участие в районном конкурсе, организованном по инициативе администрации района, на лучший дизайн-проект по благоустройству территорий образовательных учреждений и заняли I место в районе.

Результаты проведения социальных практик и профессиональных проб

№	Профессия	Вид деятельности	Результат
1.	Агроном	Подготовка земли для посадки цветов, внесение удобрений, подбор и посадка цветов	Клумба «Цветовые лучи»
2.	Дизайнер по интерьеру	Создание дизайн-проекта в программе 3D, составление списка материалов, оборудования	Дизайн-проекты «Малый спортивный зал», «Вестибюль школы», «Рекреация 1-го этажа»
3.	Журналист	Проведение интервью, подготовка материалов, освещение событий школьной жизни и жизни страны	Выпуск газеты «Школьный вестник»
4.	Инженер-строитель	Измерение помещения, выполнение чертежей	План помещения мастерских, план вестибюля, план рекреации первого этажа
5.	Корректор	Исправление орфографических, пунктуационных, речевых, стилистических ошибок	Выпуск газеты «Школьный вестник»
6.	Ландшафтный архитектор	Разметка пришкольной территории, выделение участков для цветов, газонов в виде лучей, использование бордюрной гибкой ленты	Клумба «Цветовые лучи»
7.	Ландшафтный дизайнер	Создание дизайн-проекта в программе 3D по готовым размерам участков	Дизайн-проект «Цветовые лучи»
8.	Ландшафтный инженер	Измерение участков, вычисление их площади, выполнение чертежей	План пришкольной территории
9.	Редактор	Подготовка к выпуску печатного издания в целом	Выпуск газеты «Школьный вестник»
10.	Специалист по компьютерной обработке материалов	Набор, обработка, форматирование информации на компьютере	Выпуск газеты «Школьный вестник»
11.	Фотокорреспондент, фотограф	Создание фоторепортажей, подбор фотоиллюстраций для печатного издания	Выпуск газеты «Школьный вестник»
12.	Художник-оформитель	Художественное оформление издания, консультации по стилю, цветовому решению	Выпуск газеты «Школьный вестник»
13.	Экономист	Вычисление количества и стоимости необходимых материалов для ремонта и стоимости спортивного оборудования, применение электронных таблиц Excel	Смета на выполнение ремонтных работ в помещении мастерских
14.	Юрист	Изучение юридических документов, составление договоров на поставку строительных материалов и выполнение строительных работ	Составление договоров с подрядчиками

По окончании проекта пришкольная территория преобразилась кардинальным образом. Ребята наглядно видят результаты своего труда, что естественно повышает мотивацию к деятельности. Благодаря проведению профессиональных проб, дети получили практическое представление о некоторых профессиях (ландшафтный инженер, ландшафтный архитектор, ландшафтный дизайнер, агроном). Совместная деятельность имеет большое воспитательное значение. Участие в создании и реализации проекта учит ценить вложенный труд, понимать прекрасное; уход за растениями воспитывает любовь к природе, ко всему живому. Чтобы добиваться результата, нужно уметь выслушивать друг друга, понимать собеседника, при необходимости отстаивать свою позицию, приводить

аргументы. Все эти качества необходимы для дальнейшей жизни в социуме, в профессиональной деятельности.

Обобщим работу по организации и проведению социальных практик и профессиональных проб в процессе внеурочной деятельности в табл. 1.

Таким образом, работа в школе по организации и проведению социальных практик и профессиональных проб способствует развитию самостоятельности учащихся, их ответственности за выполнение порученного дела, формированию коммуникативных навыков, содействует профессиональной и личностной зрелости школьников и в конечном счёте помогает социально-профессиональной адаптации обучающегося.

Библиографический список

1. Чистякова С.Н. *Комплект учебно-методической документации для проведения профессиональных проб*. Кемерово, 1995.
2. Кривых С.В., Шевченко М.Ф. и др. *Формирование социальной зрелости учащихся средствами профессиональных проб и социальных практик*: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: Экспресс, 2014.

References

1. Chistyakova S.N. *Komplekt uchebno-metodicheskoy dokumentatsii dlya provedeniya professional'nyh prob*. Kemerovo, 1995.
2. Krivyh S.V., Shevchenko M.F. i dr. *Formirovanie social'noj zrelosti uchashchih'sya sredstvami professional'nyh prob i social'nyh praktik*: uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: 'Ekspress, 2014.

Статья поступила в редакцию 01.10.19

УДК 37.08

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00079

Piskunova E.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg),
E-mail: elenapiskunova@herzen.spb.ru

Zair-Bek E.S., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg),
E-mail: prof_bek@mail.ru

THE TEACHER'S PROFESSIONALISM: METHODOLOGY OF INTERNATIONAL STUDIES. The original idea of the article is connected with the fact that greater attention is paid to the development of education to ensure universal access to quality education services. It is also defined in several studies that the most influential factor in determining educational outcomes of children, is the professionalism of the teachers, so it is important to which can be identified on the basis of the analysis of the methodology of international comparative studies, focused on the study of this phenomenon. The authors do an analysis of materials of the most extensive international comparative studies of teachers' professionalism, namely TEDS-M, TALIS, NorBa, SABER-Teachers, and present the main characteristics of their meth-

ology – conceptual framework, criteria and indicators, methods and procedures, which allows to determine the most relevant directions of professional development of teaching depending on national and local contexts.

Key words: teacher's professionalism, methodology, international studies, competences, effectiveness of school processes.

Е.В. Пискунова, д-р пед. наук, проф., зав. каф. дидактики, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: elenapiskunova@herzen.spb.ru

Е.С. Заур-Бек, д-р пед. наук., проф., ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: prof_bek@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ УЧИТЕЛЯ: МЕТОДОЛОГИЯ МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Исходная идея статьи заключается в следующем: учитывая, что сегодня во всем мире повышенное внимание уделяется развитию образования для обеспечения всеобщего доступа к качественным образовательным услугам, а также установленный в ряде исследований факт, что наиболее влиятельным основанием, определяющим образовательные результаты детей, является профессионализм учителя, важно определить, какие факторы являются наиболее значимыми в развитии профессионализма педагогов, что можно выявить на основе анализа методологии международных сравнительных исследований, ориентированных на изучение именно этого феномена. В статье в результате изучения материалов наиболее масштабных международных сравнительных исследований профессионализма учителей, а именно TEDS-M, TALIS, NorBa, SABER-Teachers, представлены основные характеристики их методологии – концептуальные рамки, критерии и показатели, методы и процедуры, что позволяет определять наиболее актуальные направления профессионального развития учительства в зависимости от национальных и локальных контекстов.

Ключевые слова: профессионализм учителя, методология, международные исследования, компетенции, эффективность школьных процессов.

В настоящее время во всех странах мира уделяется повышенное внимание к вопросам качества образования и в связи с этим – к качеству профессиональной деятельности учителей, поскольку учителя оказывают чрезвычайно влияние на будущее ребенка [1]. Сегодня их задача – предоставить учащимся возможность искать, анализировать и эффективно использовать информацию для обучения так, чтобы они развивали навыки критического мышления, решения проблем, работы в команде, которые необходимы для здорового и продуктивного участия в жизни общества и экономики [2].

Значительное число стран являются участниками международных сравнительных исследований качества образования, в том числе и профессиональной деятельности учителей. Международные сравнительный анализ стал важным инструментом для разработчиков стратегий развития школьного образования. Ценность изучения международного передового опыта в сравнительном аспекте заключается в том, что анализ результатов помогает отойти от собственных ситуаций и стереотипов мышления; международные исследования показывают, где имели место успех или ошибки, расширяют рамки возможных вариантов решений и поиска компромиссов, помогают обосновывать инновации и создавать новые подходы к решению национальных проблем на основе анализа лучших мировых практик [3]. Столь же важным является анализ концептуальных рамок и инструментов, которые используются в международных исследованиях для развития исследовательских практик.

Одним из первых международных исследований по проблеме профессионализма учителя было исследование «Teacher Education Study in Mathematics» (TEDS-M) [4]. Оно было нацелено на изучение систем педагогического образования и оценку качества подготовки будущих учителей математики начальной и средней школы. Для каждого из направлений исследования TEDS-M были поставлены следующие задачи: 1) провести сравнительную оценку качества педагогического образования стран-участниц проекта; 2) определить и оценить различия в системах подготовки педагогических кадров в странах-участницах; 3) выявить факторы, в наибольшей степени влияющие на качество педагогического образования в области математики.

Для получения информации о факторах, влияющих на результаты подготовки будущих учителей, исследование включало анкетирование преподавателей математики, методики преподавания математики и общей педагогики, а также заполнение администрацией вуза анкеты о программах учебного заведения, вопросы которой касались как собственно программ, так и особенностей их реализации.

В ходе данного исследования были проанализированы требования к результатам подготовки выпускников вузов – компетенциям – в рамках осуществления двухступенчатой подготовки специалистов (бакалавриата и магистратуры), разработанной в формате Европейских программ.

Для выпускников педагогических специальностей первой ступени были выделены следующие общие для различных предметных областей компетенции: способность продемонстрировать знание основ и истории учебной дисциплины; способность логично и последовательно представить освоенное знание; способность контекстуализировать новую информацию и дать ее толкование; умение продемонстрировать понимание общей структуры дисциплины и связь между отдельными ее разделами; способность понимать и использовать методы критического анализа и развития теорий; способность правильно использовать методы и техники дисциплины; способность оценить качество исследований в данной предметной области; способность понимать результаты экспериментальных и наблюдательных способов проверки научных теорий.

Для выпускников вузов второго уровня были выделены следующие общие для различных предметных областей компетенции: владение предметной областью на продвинутом уровне, т.е. владение современными методами и техниками (исследования), знание новейших теорий и их интерпретации; способность критически отслеживать и осмысливать развитие теории и практики; владение методами независимого исследования и умениями объяснять его результаты на продвинутом уровне; способность внести оригинальный вклад в дисциплину в соответствии с канонами данной предметной области, например, в рамках квалификационной работы; способность продемонстрировать оригинальность и творческий подход.

Для определения общих позиций в оценке готовности будущих учителей математики к преподаванию этого предмета были выделены профессиональные компетенции учителя математики, отражающие специфические особенности его деятельности. При этом оценка профессиональной компетентности проводилась в соответствии с базовыми компетенциями деятельности педагога: обеспечивающими раскрытие личностного смысла учения; компетенциями в предмете и методах преподавания; в области целенаправленного (предметного, личностного); обеспечения понимания учебной задачи и способа деятельности; организации учебной деятельности, оценивания; компетенциями в принятии решений; организации информационной основы деятельности.

В соответствии с указанными выше подходами сформированность профессиональной компетентности учителей в области преподавания математики включает следующее: оценку подготовки учителя в объеме средней школы (базовый и продвинутый уровни подготовки) с учетом не только проверки владения фундаментальными вопросами, но и умения применить и показать применение математики в решении проблем, возникающих в реальной жизни; оценку подготовки учителя математики в области методики преподавания математики в школе (общей и частной методик).

Сформированные отношения и установки будущих учителей во многом определяют их будущую профессиональную деятельность, поэтому этим аспектам профессиональной подготовки уделялось значительное внимание в международном инструментарии. Оценка отношений и установок будущих учителей к математике и преподаванию математики включала установки о сущности математики, особенностях обучения математике, способностях к математике и готовности будущих учителей к их профессиональной деятельности [5].

Количественной характеристикой подготовки будущих учителей каждой страны по математике или методике преподавания математики служит средний балл, который подсчитывался по результатам выполнения заданий по математике или по методике преподавания математики. Кроме того, вычислялся средний международный балл, который подсчитывался по результатам всех стран-участниц. Сравнение среднего балла конкретной страны со средним международным баллом позволяет соотнести успешность выполнения тестов будущими учителями данной страны со средней успеваемостью выполнения тестов будущими учителями всех стран-участниц, что показывает успешность системы педагогического образования страны по подготовке будущих учителей в сравнении с другими странами.

К самым масштабным инструментам оценки профессиональной деятельности учительского и директорского корпуса (удовлетворенность трудом, профессиональное развитие, стратегии и методы, используемые во время урока, климат в школе, убеждения учителей и т.д.) можно отнести международное сравнительное исследование TALIS (Teaching and Learning International Survey) [6].

Идея проекта TALIS была инициирована в рамках программы ОЭСР «Индикаторы образовательных систем» (Indicators of Education Systems, INES). В те-

чение последних 20 лет в рамках этого проекта разрабатывался согласованный набор индикаторов, которые обеспечивают надежную базу для количественных сравнений функционирования и успешности систем образования стран, являющихся членами и партнерами ОЭСР. Основным продуктом проекта INES – ежегодный обзор Education at a Glance, который готовит ОЭСР. Другим источником исследования стал обзор ОЭСР Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers (OECD, 2005), в котором была подчеркнута потребность в более качественной информации об учителях на национальном и международном уровнях. Рамка описания образовательной политики, использованная в этом обзоре, была учтена при разработке TALIS. В последнее время эксперты программы INES выступают с инициативами обеспечения большей взаимосвязи различных сопоставительных исследований, проводимых ОЭСР – прежде всего, PISA и TALIS.

Исследование TALIS проводится Организацией экономического сотрудничества и развития с 2008 года каждые пять лет. Цель исследования – предоставить своевременные и объективные сравнительные данные, которые позволят странам определить политики, обеспечивающие эффективность школьных процессов. Получив его результаты, каждая страна может проанализировать подготовку и условия труда своих педагогов и сопоставить их с международными нормами.

Сбор данных для TALIS осуществляется с помощью двух инструментов: опросника для директора общеобразовательной организации и опросника для учителя, который заполняют (как правило) 20 случайно выбранных учителей общеобразовательной организации. В ходе исследования учителя предоставляют информацию о профессиональной подготовке, педагогической деятельности, удовлетворенности работой, особенностях преподавания в поликультурной среде, школьном климате и т.п. Исследование не предусматривает оценивание успешности отдельных школ, учителей и директоров. TALIS собирает не нормативные или административные данные, а отражает мнение учителей и директоров школ – их взгляды, установки, размышления, касающиеся преподавания и работы школ в целом. Это делает TALIS уникальным источником информации для принятия политических решений, повышения квалификации учителей и развития образовательных учреждений.

Последние исследования TALIS акцентируют внимание на роли лидерства в обеспечении школьной эффективности, ввиду этого TALIS включает анализ роли школьного руководства в поддержке, которую директора оказывают учителям. Поскольку удержание учителя в профессии, мотивирование и повышение квалификации учителей являются приоритетами любой школьной системы, проект направлен на исследование восприятия, оценки и вознаграждения преподавателей, а также на анализ того, насколько хорошо удовлетворяются их профессиональные ожидания и потребности профессионального развития.

Особое внимание при проведении TALIS 2018 года было уделено личному отношению учителей к своей профессии. Отдельно проанализированы убеждения учителей и их профессиональные достижения. Сопоставление двух блоков данных позволило выявить причины возможных сомнений в выборе профессии. Кроме того, в рамках исследования проводился анализ школьного лидерства и климата в школе. TALIS 2018 выявил проблемы, дал рекомендации по улучшению педагогического корпуса в 48 странах. Инструменты исследования TALIS стали основой и методологической базой для разработки других опросников, направленных на исследование учителей, например, исследование NorBA [7].

NorBA – сравнительное исследование математического образования в странах Северной Балтики (Латвия, Литва, Финляндия, Швеция, Норвегия). В рамках данного исследования был разработан опросник, направленный на изучение убеждений учителей основной школы об эффективном преподавании и обучении математике. Основное отличие опросника заключается в его ориентации на практику учителя (исследуются убеждения, связанные непосредственно с деятельностью преподавания), в то время как TEDS-M, например, изучает убеждения, связанные с особенностями учебной дисциплины (математики) и процессом обучения математике.

Основная часть опросника NorBa включает в себя 5 модулей:

1. Общая информация (социально-демографические характеристики учителя: возраст, стаж работы, тип населенного пункта, где преподает учитель, количество учеников в классе и др.).
2. Климат в школе (вопросы об удовлетворенности работой, отношениях с коллегами и администрацией школы).
3. Общие убеждения о преподавании (два блока вопросов, отражающих два подхода к обучению, – конструктивизм и традиционализм).
4. Убеждения об эффективном преподавании математики (вопросы о представлении учителя о наиболее эффективном преподавании математики).
5. Представление о собственной практике в классе (вопросы о том, как часто учитель на уроке использует те или иные методы обучения).

Каждый модуль состоит из утверждений, для оценки согласия с которыми используются 5 или 4-балльные шкалы Ликерта. Анализ кросс-культурных различий учительских убеждений представляет информацию относительно школьной практики учителей и их склонности к различным подходам к обучению, что в свою очередь позволяет оценить ситуацию в школе и спрогнозировать ее развитие. Исследование положения учителей осуществляется и в рамках исследовательской программы «SABER-Учителя» (SABER-Teachers) [8]. Данное исследова-

ние – один из компонентов системы SABER (Системный подход к улучшению результатов образования), проекта, осуществляемого по инициативе Всемирного банка.

В рамках программы SABER производится сбор и анализ информации о политике, проводимой образовательными системами различных стран. Программа нацелена на выявление общих проблем и перспективных решений при обеспечении широкой доступности полученной информации. Эти данные могут использоваться странами в качестве основы для принятия решений в области определения направлений и методов инвестиционной поддержки процесса повышения качества образования. При реализации программы было установлено, что достижения учащихся имеют тесную связь с социально-экономическим прогрессом, а учителя играют ключевую роль в обеспечении высоких результатов обучения. Однако построение правильной политики работы с учителями, которая бы обеспечивала наличие в каждом классе компетентного, пользующегося поддержкой и мотивированного на педагогический труд учителя, остается проблемой. Экспертами названы следующие причины этого: доказательства результативности тех или иных аспектов политики работы с учителями недостаточны и разрознены; воздействие реформ зависит от конкретных особенностей их структуры; применение одной и той же политики работы с учителями в конкретных ситуациях на фоне местных условий и образовательной политики может вести к различным результатам.

Ввиду этого и была инициирована программа «SABER-Учителя», которая поставила задачу заполнения данного пробела путем сбора, анализа, обобщения и распространения комплексной информации о политике работы с учителями в системах начального и среднего образования в различных странах мира.

В рамках программы SABER-Учителя происходит сбор информации о десяти ключевых аспектах политики работы с учителями:

1. Квалификационные характеристики должностей педагогических работников.
2. Педагогическая подготовка.
3. Прием на работу и занятость учителей.
4. Педагогическая нагрузка и самостоятельность.
5. Профессиональное развитие.
6. Вознаграждение: заработная плата и дополнительные стимулы.
7. Выход на пенсию и пенсионные выплаты.
8. Мониторинг и оценка качества работы учителя.
9. Представительство и право голоса учителей.
10. Руководство школой.

SABER-Teachers предоставляет разработчикам всеобъемлющую основу, базирующуюся на тщательном анализе глобальных данных и соответствующих диагностических инструментах, и помогает странам анализировать свои системы образования посредством диагностики, диалога и реформ [9].

В отчетах экспертов по результатам реализации данной программы в различных странах сделан вывод, что в настоящее время нет таких способов исследования и оценки труда учителя, в которых может полноценно отразиться весь спектр профессиональной деятельности учителя, поэтому для выстраивания качественной экспертизы профессионализма учителя необходимо понимание возможностей, границ и условий применения того или иного подхода или инструмента. В целом оценка компетенций учителя должны рассматриваться в рамках планируемой образовательной политики и быть фактором воздействия на его профессиональный рост и развитие школы.

В настоящее время проходит апробация программы SABER 2.0. – новые инструменты (SABER Service Delivery – SABER Предоставление (образовательных) услуг). Эти новые инструменты уже применяются в ряде стран для проведения оценки деятельности учителя на уровне класса, предоставляя подробную информацию о том, как осуществляется образовательный процесс на практике. В результате обследования собирается стратегическая информация о школьных материалах и процессах, которые приводят к тем или иным результатам обучения, что и является основой для принятия управленческих решений разного уровня.

Целью обследования является выявление того, насколько хорошо осуществляется образовательная политика на уровне района и школы. Инструменты SABER основаны на базе фактических данных и фиксируют меры по реализации политики в следующих областях: руководство школы и управленческие практики, информационные системы управления образованием, устойчивость образования, школьная автономия и подотчетность, школьное финансирование, оценка учащихся и преподавателей, образовательный процесс в классе, педагогические знания учителей, роль домашней среды и участия родителей. На наш взгляд данные инструменты являются инновационными в исследованиях и заслуживают внимания для изучения педагогической деятельности учителя и поддержки развития его профессионализма.

Рассмотрим некоторые из них. *Инструмент наблюдения за классами «TEACH»* направлен на решение задачи обеспечения того, чтобы в каждой классной комнате был компетентный, поддерживаемый со стороны управления и мотивированный преподаватель. В отличие от других, инструмент наблюдения за классами TEACH был создан с учетом контекстовой информации от развивающихся стран (с низким и средним уровнем доходов) для получения надежных и согласованных данных, которые измеряют качество учебной практики и взаи-

модействия между учащимися и преподавателями в разных контекстах, а также способы развития учителями социальных и эмоциональных навыков учащихся в дополнение к стандартной педагогической практике.

Инструмент для обучения учителей без отрыва от производства (ITTSI) основан на концепции «Глобальный ландшафт программ профессионального развития учителя: разрыв между доказательством и практикой». Профессиональное развитие учителей – это своего рода обучение, реализуемое в различных формах: от традиционных, ориентированных на программы массовой подготовки, до педагогических групп поддержки, возглавляемых тренерами или наставниками, которые обеспечивают содействие на основе потребностей учителей. В то же время, несмотря на значительные ресурсы, потраченные на программы подготовки учителей без отрыва от производства, строгое доказательство эффективности таких программ остается ограниченным. В целом в опросах учителей было отмечено, что наибольшая доля программ оценена неоднозначно и часто сообщается, что большинство существующих программ обучения учителей устарели, в них отмечается дефицит практического знания. Разрыв в доказательствах об эффективности программ существует из-за отсутствия инструментов, предназначенных для оценки профессионального развития учителей. Новый инструмент исследования – инструмент для обучения учителей без отрыва от работы (ITTSI) – документирует детали внедрения программ подготовки учителей без отрыва от производства, предоставляя данные, которые могут использоваться для создания новых программ или улучшения существующих.

Библиографический список

1. Авво Б.В., Пискунова Е.В., Синицына А.И. *Международные исследования в образовании: учебно-методическое пособие*. Санкт-Петербург: Свое издательство, 2014.
2. Пискунова Е.В. Результаты международных исследований в области общего образования как источник развития профессионального образования педагогов. *Актуальные вопросы современного университетского образования: материалы XII Российско-американской научно-практической конференции*, 12 – 14 мая, 2009. Санкт-Петербург, 2010: 55 – 61.
3. Пискунова Е.В. Международные исследования образования как источник развития педагогического образования. *Проблемы системного исследования педагогического образования: сборник научных статей всероссийской научно-практической конференции*, 15 апреля. Санкт-Петербург, 2010: 85 – 94.
4. *Материалы официального сайта международного сравнительного исследования TEDS-M*. Available at: <https://www.iea.nl/studies/iea/teds-m>
5. *Современные исследования актуальных проблем профессиональной деятельности и подготовки педагога*: коллективная монография. Санкт-Петербург: Свое издательство, 2019.
6. Материалы официального сайта международного сравнительного исследования TALIS. Режим доступа: <https://www.oecd.org/education/talis/>
7. *Материалы официального сайта международного сравнительного исследования NorBa*. Available at: <https://norbal.wordpress.com/>
8. *Материалы официального сайта международного сравнительного исследования SABER-Teachers*. Available at: <http://saber.worldbank.org/index.cfm?indx=8>
9. *Социокультурные контексты профессиональной деятельности и подготовки педагога*: коллективная монография. Санкт-Петербург: Свое издательство, 2019.

References

1. Avvo B.V., Piskunova E.V., Sinicyna A.I. *Mezhdunarodnye issledovaniya v obrazovanii: uchebno-metodicheskoe posobie*. Sankt-Peterburg: Svoe izdatel'stvo, 2014.
2. Piskunova E.V. Rezul'taty mezhdunarodnykh issledovaniy v oblasti obshchego obrazovaniya kak istochnik razvitiya professional'nogo obrazovaniya pedagogov. *Aktual'nye voprosy sovremennogo universitetskogo obrazovaniya: materialy XII Rossijsko-amerikanskoy nauchno-prakticheskoy konferencii*, 12 – 14 maya, 2009. Sankt-Peterburg, 2010: 55 – 61.
3. Piskunova E.V. Mezhdunarodnye issledovaniya obrazovaniya kak istochnik razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya. *Problemy sistemnogo issledovaniya pedagogicheskogo obrazovaniya: sbornik nauchnykh statej vsersosjskoy nauchno-prakticheskoy konferencii*, 15 aprelya. Sankt-Peterburg, 2010: 85 – 94.
4. *Materialy oficial'nogo sajta mezhdunarodnogo sravnitel'nogo issledovaniya TEDS-M*. Available at: <https://www.iea.nl/studies/iea/teds-m>
5. *Sovremennye issledovaniya aktual'nykh problem professional'noj deyatel'nosti i podgotovki pedagoga*: kolektivnaya monografiya. Sankt-Peterburg: Svoe izdatel'stvo, 2019.
6. *Materialy oficial'nogo sajta mezhdunarodnogo sravnitel'nogo issledovaniya TALIS*. Rezhim dostupa: <https://www.oecd.org/education/talis/>
7. *Materialy oficial'nogo sajta mezhdunarodnogo sravnitel'nogo issledovaniya NorBa*. Available at: <https://norbal.wordpress.com/>
8. *Materialy oficial'nogo sajta mezhdunarodnogo sravnitel'nogo issledovaniya SABER-Teachers*. Available at: <http://saber.worldbank.org/index.cfm?indx=8>
9. *Sociokul'turnye konteksty professional'noj deyatel'nosti i podgotovki pedagoga*: kolektivnaya monografiya. Sankt-Peterburg: Svoe izdatel'stvo, 2019.

Статья поступила в редакцию 01.10.19

УДК 37.062.1

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00080

Raschetina S.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg), E-mail: svetlanaras@yandex.ru

CONCEPTUAL SUBSTANTIATION OF THE PROBLEM OF VALUABLE GUIDANCE OF THE CHILD IN UNSTABLE CONDITIONS OF SOCIETY. The concept developed within the framework of the RHF project is dedicated to an analysis of targeted and spontaneous processes of socialization and the underlying processes of value orientation of adolescents in the modern world. The concept is based on the theories of “the life world” presented in the works of scientists J. Habermas, E. Husserl, A. Schütz. The article briefly describes the methodological approaches to the analysis of the problem of value orientation in modern social conditions, characterized by the growth of chaotic phenomena in the field of value judgments that form around events in “the big world” and within “the life world” of a particular teenager. Possibilities of approaches are revealed to be systemic and anthropological ones, aimed at detecting what is “common” and “special” in the value orientations of adolescents.

Key words: targeted socialization, spontaneous socialization, life world, value orientation, virtual space, systematic approach, anthropological approach.

С.А. Расчетина, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: svetlanaras@yandex.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ЦЕННОСТНОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ РЕБЕНКА В НЕСТАБИЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ СОЦИУМА

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научного проекта № 19-013-00713 «Методология исследования социальных проблем детства в области тихийной социализации и пространственно-временных характеристик социально-педагогической деятельности, реализуемой в условиях высоких темпов социальных изменений».

Концепция, разрабатываемая в рамках проекта РГНФ, посвящена анализу целенаправленных и стихийных процессов социализации и лежащих в их основе процессов ценностного ориентирования подростков в современном мире. Она основывается на теориях «жизненного мира», представленных в трудах ученых Ю. Хабермаса, Э. Гуссерля, А. Шюца. В статье кратко охарактеризованы методологические подходы к анализу проблемы ценностного ориентирования в современных социальных условиях, характеризующихся ростом хаотических явлений в области оценочных суждений, формирующихся вокруг событий в «большом мире» и в рамках «жизненного мира» конкретного подростка. Раскрываются возможности подходов: системного и антропологического, нацеленных на обнаружение «общего» и «особенного» в ценностных ориентациях подростков.

Ключевые слова: целенаправленная социализация, стихийная социализация, жизненный мир, ценностное ориентирование, виртуальное пространство, системный подход, антропологический подход.

В настоящее время наука активно пользуется категориями «хаос – порядок», подчеркивая, что любому обществу присущи оба процесса, что они способны чередоваться и сменять друг друга. В педагогике социальный хаос и противостоящий ему порядок находят свое отражение в процессах стихийной – целенаправленной социализации и ценностного ориентирования детей. В трудах современных авторов подчеркнута необходимость исследования нарастающей тенденции стихийной социализации ребенка, осуществляемой за рамками семьи и образовательного учреждения в условиях расширения реального и виртуального взаимодействия. Источники, анализирующие процессы социализации, констатируют тот факт, что хаос оценочных суждений, циркулирующих в реальном и виртуальном мире, оказывает существенное влияние на ценностные ориентации, сознание и поведение человека, образуя «высший уровень диспозиционной иерархии в структуре личности, ценностные ориентации являются основаниями для оценок окружающей действительности и детерминируют предрасположенность личности к той или иной социальной активности» [4].

Интернет-пространство сегодня расширяет границы жизненного мира подростков, становясь источником стихийной социализации и ценностного ориентирования. Оно ускользает от контроля педагогов и родителей, поскольку дети сами выбирают группу, к которой хотели бы принадлежать. Одобрение Интернет-группой образа мыслей подростка формирует широкий спектр позитивных переживаний и выступает стимулом включения в Интернет-коммуникацию. При этом виртуальное пространство внутреннего мира подростка, его мысленное представление о желаемом мире и о себе в гораздо большей степени, чем реальное, «совпадает» с виртуальным пространством Интернет-сети. И в том, и в другом пространстве он одинаково свободно может распоряжаться своими мечтами, иллюзиями, фантазиями. В этом смысле сетевое пространство становится более привлекательным, чем пространство реальное.

Предварительный анализ современных процессов социализации подростков показал, что в них представлены два направления: системное, формируемое под влиянием целенаправленной деятельности значимых взрослых, и стихийное, формируемое под влиянием событий, представленных в жизненном мире подростка, и хаоса оценочных суждений по поводу этих событий. Первое направление социализации ориентирует подростка на «должное», второе дает ему возможность обращаться к широкому спектру оценок, среди которых многие могут противоречить «должному». Столкновение оценочных суждений в рамках системного и стихийного дискурса выступает как ситуация риска, трудно поддающаяся разрешению. Проблемный вопрос состоит в том, чтобы понять, какое место занимает в социальной ситуации развития подростка современный оценочный дискурс, разворачивающийся в его жизненном мире, как он влияет на процессы социализации. Решение вопроса предполагает, во-первых, междисциплинарное исследование и научное описание социальных ситуаций развития подростков, формирующих себя в условиях целенаправленной и стихийной социализации; во-вторых, разработку и реализацию технологий, обеспечивающих «упорядочивание» процессов социализации и ценностного ориентирования, поиск ресурсов, представленных в жизненном мире подростка, которые могут придать этим процессам необходимое с педагогической точки зрения направление. Научные источники подчеркивают особую значимость «ценностно-смыслового взаимодействия субъектов образования в условиях стремительного развития информационно-коммуникационных средств» [3, с. 65]. Общество, нуждающееся в поддержании социального порядка, рассматривает педагогические процессы, ориентированные на реализацию полноценных процессов социализации, как средство преодоления хаоса в социальной и индивидуальной жизнедеятельности ребенка.

В настоящее время «сфера адекватной применимости традиционной психологии, описывающей статичного человека в системе статичных условий существования, все больше сужается» [2, с. 120]. Возрастает потребность разработки понятийного аппарата педагогики в связи с расширением ее проблемного поля. Разработка теоретической основы концепции была связана с выбором научных источников, позволяющих обосновать понятийный аппарат проблемы социализации и ценностного ориентирования подростка в условиях реально существующего и доступного для него хаоса оценочных суждений, представленных в реальном и виртуальном мире.

В поле зрения разработчиков проекта находится подростковый возраст – время жизни, характеризующееся активным формированием идентичности, которая определяется как процесс осознания и переживания растущим человеком своей принадлежности к социальным группам, как особое личностное новообразование, имеющее ценностно-смысловую природу. В эксперименте участвовали подростки из благополучных семей, находящиеся в процессе смыслообразования, сопряженного с рисками ценностного самоопределения. На пилотном эта-

пе в качестве предмета исследования анализировались ситуации ценностного самоопределения подростков, характеризующиеся плюрализмом оценочных суждений по поводу событий, происходящих в их ближайшем социальном окружении.

Для разработки концепции особую значимость имели идеи философов, обращенных к анализу феномена «жизненного мира»:

– Ю. Хабермаса, выделившего различные способы понимания мира, разделенного на части: «объективный мир фактов, социальный мир норм и субъективный мир внутренних переживаний. Жизненный мир, по мнению автора, – «это совокупный процесс интерпретаций, относящийся ко всем трем мирам. Интерпретация происходит в какой-то конкретной ситуации. Ситуация – это «отрывок» из жизненного мира...» [7];

– Э. Гуссерля, согласно которому жизненный мир – «не просто мир вещей, но – в той же самой непосредственности – и мир ценностей ... я нахожу вещи снабженными как свойствами вещей, так и ценностными характеристиками ... И это верно, естественно, не только в отношении просто вещей, но и в отношении людей ... моего окружения» [1];

– А. Шюца, анализирующего интерсубъективную основу жизненного мира, полагающего, что жизненный мир – это интуитивная среда, порожденная сознанием, что субъекты, вступающие в контакт, чаще всего являются обладателями идентичных способов переживания мира, пользуются примерно одинаковыми критериями значимости того, что происходит в мире [5].

Первое и второе суждения позволили выделить в качестве первичного предмета исследования ситуацию социализации и ценностного ориентирования подростка как «отрывка жизненного мира», где он сталкивается с ценностной проблемой («объективный мир фактов»), ориентируется на ее понимание значимыми людьми из ближайшего социального окружения: взрослыми и сверстниками из реального и виртуального мира («социальный мир норм»), погружается в субъективный мир внутренних переживаний. Третье суждение позволило эскизно наметить подход к анализу процесса ценностного ориентирования подростка как деятельности по осмыслению мнений значимых людей и выбора среди них «обладателей идентичных способов переживания».

Анализ источников показал, что понятие ценности тесно сопряжено с понятием смыслового поиска человека. С одной стороны, ценность определяется как «общее содержание жизненных смыслов» людей, «находящихся в сходных жизненных ситуациях» [6, с. 147]. В этом суждении ценность представлена как «нормативно закрепленное обобщение смыслов», как унифицированный процесс «поиска людьми своего индивидуального жизненного смысла в каждой индивидуальной ситуации» [6, с. 147]. С другой стороны, ценность рассматривается как индивидуально закрепленное обобщение смыслов, как персонализированный процесс смыслового поиска конкретного человека, представленный его отношением к той ситуации, в которой он пребывает в каждое данное время, обретаемый «своим», свойственным этому человеку способом» [6, с. 145]. Следуя за этими определениями, ценностное самоопределение подростка в рабочем порядке рассматривалось как двуединый процесс, в котором оценки событий, нормативно закрепленные школьным и семейным педагогическим процессом, принимаются или отторгаются им на основе сравнения с оценками событий, предлагаемыми окружающей средой и Интернет-хаосом.

Современное состояние социума ставит вопрос о соответствии гуманитарной науки и ее исследовательского инструментария вызовам современности, актуализирует потребность в исследовании «ситуации динамического хаоса, неустойчивости и многовариантности развития» [8]. Разработка концепции потребовала обращения к методологическим подходам, которые в наибольшей степени позволяют исследовать процессы целенаправленной – стихийной социализации и ценностного ориентирования подростка в современном изменяющемся социуме.

Ученые склоняются к мысли о том, что для понимания современного социума и положения человека в нем особую роль приобретает синергетика, анализирующая отношение «хаос – порядок» в разных сферах социального и природного мира. Понятия синергетики (аттрактор, бифуркация, самоорганизация, энтропия) и ее принципы (наблюдаемость, иерархичность, нелинейность, неустойчивость, незамкнутость), примененные к анализу социальной ситуации развития подростка, позволяют глубже понять сосуществование процессов хаотичности и упорядоченности в области его социализации и ценностного ориентирования. В перспективе синергетический анализ отношения «хаос – порядок» рассматривается как важное направление исследования стихийной – целенаправленной социализации. Общему представлению о процессах стихийной – целенаправленной социализации и ценностного ориентирования в логике синергетики в концепции предшествует обращение к идеям классической (системной) и неклассической методологии.

Обращение к системному подходу позволяет раскрыть ту часть жизненного мира подростка, которая представлена «объективным миром фактов», «социальным миром норм» (Ю. Хабермас). В поле зрения исследователя находится реальное бытие подростка, представленное ролевым взаимодействием субъектов педагогического процесса, направленным на освоение «должного», то есть «нормативно закреплённого обобщения смыслов» (В.В. Шаронов). Применение количественных методов исследования позволяет обнаружить «общее» в ценностных ориентациях подростков.

Педагогические технологии, нацеленные на упорядочивание процессов социализации и ценностного ориентирования, разрабатываются как алгоритмы, имеющие четко фиксированные цели, адекватные существующим стандартам. Подростку предлагаются для осмысления и решения типовые задачи и стандартные ситуации, совокупность которых позволяет усвоить категорию «общего как должного». Системный подход содействует упорядочиванию связей, приведению ситуации социализации и ценностного ориентирования в состояние общепринятой нормы. В качестве оценочного критерия преобразования ситуации выступает мера соответствия – несоответствия процессов ценностного ориентирования подростка общепринятым правилам, образцам, нормам.

Обращение к антропологическому подходу позволяет сконцентрировать внимание исследователя на смысле бытия и проанализировать ту часть жизненного мира подростка, которая представлена «интуитивной средой, порожденной сознанием» (А. Шюц), внутриличностными механизмами, погружающими его в

состояние переживаний. В XX веке неклассическая методология получила научную подпитку, сгруппировав вокруг себя научные подходы, объединенные движением от дильтеевского понятия жизни к понятиям существования, экзистенциального страха и тревоги, озабоченности перед лицом враждебного мира, пограничной ситуации. В рамках этой методологии сформировались феноменологические подходы, исследующие сознание человека как смыслообразование и поток переживаний. Здесь развернулся исследовательский анализ жизненного мира человека, смысловых структур его повседневности. Исследовательский метод в рамках этой методологии приобретает гуманитарную форму и определяется как метод понимания субъектности человека. Применение качественных методов исследования позволяет обнаружить «особенное» в ценностных ориентациях подростков.

Педагогические технологии конструируются таким образом, чтобы направлять «персонифицированный процесс смысложизненного поиска» (В.В. Шаронов). Здесь возможно рассмотрение целей как стратегических ориентиров, допускающих движение к результату разными траекториями, обеспечивающими не только запланированный, но и дополнительный результат как элемент творчества. Это постоянно возобновляемый на личностном уровне творческий процесс взаимодействия «педагог – подросток», отвечающий критериям доверительных отношений, побуждающий подростка к поиску смысла жизни. В качестве оценочного критерия преобразования ситуации выступает адекватность – неадекватность предлагаемых мер единичности подростка, уникальности «случая».

Библиографический список

1. Гуссерль Э. *Избранные работы*. Available at: <https://books.google.ru/books?id=9f6iAAAAQBAJ&pg=PT358&lpg=PT358&dq>
2. Леонтьев Д.А. Личность в непредсказуемом мире. *Методология и история психологии*. 2010; № 3: 120 – 140.
3. Писарева С.А., Тряпицына А.П. Нелинейность образовательного процесса в высшей школе. *Научные школы института педагогики: сборник статей III Всероссийских педагогических (Герценовских) чтений*, 18 апреля. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019.
4. *Психология социальных изменений*. Available at: <http://ipras.ru/engine/documents/document6949>
5. *Феноменологическая социология*. Available at: https://studme.org/184105195999/sotsiologiya/fenomenologicheskaya_sotsiologiya
6. Шаронов В.В. *Основы социальной антропологии*. Санкт-Петербург: Издательство «Лань», 1997.
7. *Юрген Хабермас: его социология*. Available at: <http://www.grandars.ru/college/sociologiya/yurgen-habermas.html>
8. Ядов В.А. *Каким мне видится будущее социологии*. Available at: <https://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/72688582>

References

1. Gusserl' E. *Izbrannye raboty*. Available at: <https://books.google.ru/books?id=9f6iAAAAQBAJ&pg=PT358&lpg=PT358&dq>
2. Leon'tev D.A. Lichnost' v nepredskazuemom mire. *Metodologiya i istoriya psihologii*. 2010; № 3: 120 – 140.
3. Pisareva S.A., Tryapitsyna A.P. Nelineynost' obrazovatel'nogo processa v vysshej shkole. *Nauchnye shkoly instituta pedagogiki: sbornik statej III Vserossijskih pedagogicheskikh (Gercenovskikh) chtenij*, 18 aprelya. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2019.
4. *Psihologiya social'nyh izmenenij*. Available at: <http://ipras.ru/engine/documents/document6949>
5. *Fenomenologicheskaya sociologiya*. Available at: https://studme.org/184105195999/sotsiologiya/fenomenologicheskaya_sotsiologiya
6. Sharonov V.V. *Osnovy social'noj antropologii*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Lan'», 1997.
7. *Yurgen Habermas: ego sociologiya*. Available at: <http://www.grandars.ru/college/sociologiya/yurgen-habermas.html>
8. Yadov V.A. *Kakim mne viditsya budushee sociologii*. Available at: <https://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/72688582>

Статья поступила в редакцию 01.10.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00081

Firsov K.N., teacher of additional education, Municipal Treasury Educational Institution "Secondary school of Starokucherganovka Village" (Astrakhan Region, Russia), E-mail: kfirsov86@mail.ru

TO THE QUESTION OF THE STRUCTURAL-CONTENT CHARACTERISTIC OF AGGRESSIVE BEHAVIOR. The article discusses the contents and structural components of aggressive behavior. An analysis of various points of view of scientists on the nature of this phenomenon made it possible to present the structural components of aggressive behavior. Since the structural components of aggressive behavior are closely related, the description of these features is important for the characteristics of directly aggressive behavior, and for identifying the characteristics of the formation of skills self-control of aggressive behavior. Since the structural components of aggressive behavior are closely related, the description of these features is important for the characteristics of directly aggressive behavior, and for identifying the characteristics of the formation of skills self-control of aggressive behavior. The distinguished structural and substantive characteristics of aggressive behavior allow outlining further areas of research work, including in the field of the formation of self-control skills of aggressive behavior.

Key words: aggression, aggressive behavior, motivational-targeted, cognitive-active, emotional-volitional, social-personal components of aggressive behavior.

K.N. Firsov, педагог дополнительного образования, муниципальное казенное образовательное учреждение «СОШ с. Старокучергановка» Астраханской области, E-mail: kfirsov86@mail.ru

К ВОПРОСУ О СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье рассматривается содержание и структурные компоненты агрессивного поведения. Анализ различных точек зрения ученых на природу данного явления позволил представить структурные компоненты агрессивного поведения. Поскольку они тесно связаны между собой, описание данных особенностей имеет значение как для характеристики непосредственно агрессивного поведения, так и для выявления особенностей формирования умений самоконтроля агрессивного поведения. Выделенные структурно-содержательные характеристики агрессивного поведения позволяют наметить дальнейшие направления исследовательской работы, в том числе в области формирования умений самоконтроля агрессивного поведения.

Ключевые слова: агрессия, агрессивное поведение, мотивационно-целевой, когнитивно-деятельностный, эмоционально-волевой, социально-личностный компоненты агрессивного поведения.

Изучение научной литературы по проблеме агрессивного поведения показало, что существуют различные подходы к пониманию агрессии. С одной стороны, зарубежные (Берковец Л., Бэрн Р., Ричардсон Д., Фромм Э. и др.) и отечественные (Ениколопов С.Н., Левитов Н.Д., Фурманов И.А. и др.) исследователи рассматривают агрессию как нападение, атакующие действия, угрозы, оскорбления, насилие, жестокость. С другой стороны, ученые (Агапов П.В., Луткова Н.В., Макаров Ю.М., Маркелов И.П. и др.) отождествляют агрессию с напористостью, спортивной злостью, противостоянием, самоутверждением и считают ее одним из условий активности и адаптации личности [1 – 9]. Замечено, что многообразие определений исследуемого феномена, которые дают современные авторы, несет классическое «клише», в основном переносящееся из одного исследования в другое. Полагаем, что такое состояние проблемы изучения содержания агрессивного поведения является недостаточным для основания и выделения его структурных компонентов.

Отсутствие научно обоснованной компонентной структуры исследуемого феномена не позволяет подойти к решению задачи по определению критериев и показателей агрессивного поведения. Это в свою очередь сдерживает разработку уровней агрессивного поведения, необходимых для управления, коррекции и развития умений самоконтроля этого вида поведения. Целью данной статьи является рассмотрение феномена «агрессивное поведение» в соответствии с современным пониманием и выявление его структурных компонентов. Достижение поставленной цели позволит нивелировать указанное выше противоречие.

При изучении научной литературы с целью определения структурно-содержательной характеристики понятия «агрессивное поведение» мы выявили, что понятие «агрессия» трактуется неоднозначно при наличии разных научных подходов к ее объяснению.

С целью определения содержательного контура понятия «агрессия» обратимся к его классификации. В контексте проводимого исследования нам интересен подход (Кудрявцев И.А., Ратинова Н.А., Савина О.Ф.), в соответствии с которым все многообразие актов агрессии распределяется по трем различным классам на основании ведущего уровня саморегуляции поведения и места агрессивных проявлений в общей структуре деятельности субъекта [7].

В первый класс авторы определяют акты агрессии, которые осуществляются на уровне деятельности и побуждаются соответствующими агрессивными мотивами, а саморегуляция поведения протекает на наиболее высоком, личностном уровне. Такая деятельность субъекта является максимально произвольной и осознанной. В этом случае личность обладает наибольшей свободой воли, селективностью выбора средств и способов действий. Следовательно, выбор агрессивных или неагрессивных форм поведения, а также соотношение последнего с общепринятыми нормами осуществляются на иерархически наиболее высоком – личностном уровне саморегуляции.

Во второй класс авторы включают акты агрессии, релевантные уже не деятельности в целом, а соотносимые с уровнем действий. По мнению этих исследователей, поведение субъектов в этом случае находится под влиянием эмоционального напряжения, утрачивает мотивосообразность, а активность направляется аффективно насыщенными, ситуационно возникшими целями. Ведущим становится не личностно-смысловой, а индивидуальный уровень, где факторами, определяющими поведенческие действия, выступают не целостные смысловые образования и ценностные ориентации личности, а присущие субъекту индивидуально-психологические особенности.

В третий класс авторы относят акты агрессии, совершенные субъектами, находящимися в наиболее глубокой степени аффекта. В этих случаях регресс достигает индивидуального уровня, при этом активность теряет не только целесообразность, но подчас носит неупорядоченный, хаотичный характер, проявляющийся в форме двигательных стереотипов. Нарушение сознания достигает столь глубокой степени, что у субъекта практически утрачивается способность к адекватному отражению и целостному осмыслению происходящего, то есть полностью нарушается произвольность и опосредованность поведения, блокируется звено оценки, способность к интеллектуально-волевому самоконтролю и саморегуляции [7].

В формате нашего исследования принимаются научные положения указанного выше подхода и используются с целью обоснования мотивационного, целевого, эмоционального, личностного аспектов структурно-содержательной характеристики агрессивного поведения.

Подтверждение сказанному мы находим в исследовании А.А. Реана, который отмечает, что феномен «агрессия» имеет сложную и многостороннюю основу, представляющую собой, с одной стороны, «внутреннее» взаимодействие эмоционально-мотивационных процессов «агрессивного восприятия» и определенной устойчивой степени готовности к проявлению агрессивных действий в различных ситуациях, а с другой стороны, «внешние» действия оборонительного или наступательного (атакующего) характера [9, с. 305].

В результате анализа и обобщения многообразия определений агрессивного поведения можно сделать вывод о том, что оно представляет собой совокупность повторяющихся агрессивных действий как проявление агрессии в определенной ситуации, вызванной эмоциональным состоянием.

Исходя из вышесказанного и учитывая обобщенное определение, данное Е.П. Ильиным, мы дополняем содержание понятия «агрессивное поведение» и

считаем, что данное нами определение неким образом «кристаллизуется» на интегрированной основе [7].

Агрессивное поведение нами рассматривается как процесс, в основе которого лежит деятельность, представляющая совокупность последовательных действий, активизирующихся внешними и внутренними стимулами и эмоциональным состоянием после когнитивной переработки восприятия информации или события, направленных на взаимодействие с субъектами (объектами), наносящих некоторый вред во временном развертывании ситуации, обеспечивающих достижение ожидаемого социально одобряемого результата, представляющего ценность для личности.

Оставляя за рамками данной статьи характеристику и критическую оценку сложившимся теориям агрессии, коснемся некоторых научных положений с целью обоснования структурно-содержательной характеристики агрессивного поведения.

Прежде всего, это психоаналитическая теория З. Фрейда, согласно которой агрессивное поведение рассматривается как необходимость для сохранения жизни. Поскольку в основе человеческой природы, по мнению З. Фрейда, лежит созидание и агрессия, то в рамках психоаналитической теории было выделено два основных способа модификации агрессивных импульсов: сублимация и подавление. Подавление агрессии, по мнению психоаналитиков, приводит к соматическим заболеваниям, а сублимация позволяет трансформировать агрессивные импульсы в социально одобряемые формы поведения [7]. Это научное положение служит в нашем исследовании для обоснования трансформации агрессивного поведения на основе осознаваемых целей при определенных условиях.

Эволюционная теория К. Лоренца рассматривает агрессивное поведение с позиции борьбы за выживание. Он считал, что законы природы объясняют поведение человека. Необходимость данного поведения обусловлена в первую очередь процессом адаптации и имеет значение для защиты и самоутверждения. Однако К. Лоренц говорил о возможности подавлять свои стремления и контролировать подобное поведение [8]. Данное научное положение используется нами с целью обоснования возможности управления и самоконтроля агрессивного поведения на личностном уровне, необходимости переключения на другой вид деятельности и выполнение действий, способствующих подавлению агрессии или трансформации ее с позитивной направленностью. На наш взгляд, сказанное подтверждает наличие когнитивного и личностного, волевого и регулятивного аспектов агрессивного поведения.

По мнению Л. Берковица, чтобы фрустрация стала пусковым механизмом агрессивных действий, необходимы еще средовые побуждения, связанные с предшествовавшими факторами, событиями, провоцирующими негативные агрессивные реакции [5]. Полагаем, что убеждение ученого позволяет утверждать, что агрессивное поведение может наблюдаться на фоне эмоционального состояния восприятия и когнитивной переработки информации определенной ситуации или события.

Стронники теории социального научения рассматривают агрессию как некоторое специфическое социальное поведение, которое «научается» и поддерживается, как и другие формы поведения. По мнению А. Бандуры, Д. Роттера регулирование агрессивного поведения проводится внешними поощрениями и наказаниями, vicарным подкреплением, механизмами саморегуляции. Ученые считали, что в процессе социализации происходит интериоризация агрессивного поведения за счет механизмов положительного социального подкрепления и ориентации на внешний образец агрессивного поведения [4]. Приведенные выше научные положения используются в нашем исследовании не только для обоснования детерминантов агрессивного поведения, но и возможности саморегуляции на личностном уровне. В свою очередь это обосновывает наличие когнитивного, волевого и личностного аспектов агрессивного поведения.

Когнитивные теории агрессии акцентируют эмоциональные и познавательные процессы в проявлении агрессивного поведения. В частности, с точки зрения Л. Берковица, фрустрация или другие агрессивные стимулы подвергаются когнитивной переработке и провоцируют агрессивные реакции путем формирования негативного аффекта. Агрессия возникает, поскольку формируется негативная реакция. Он утверждал, что познание и возбуждение теснейшим образом взаимосвязаны, и они влияют друг на друга на всем протяжении процесса переживания, приносящего страдания, тем самым резюмируя, что осмысление события может влиять на степень возбуждения [5, с. 138]. Основные положения когнитивной теории утверждают о том, что у человека можно снизить уровень агрессии посредством коррекции или развития самоконтроля. Обозначенные научные положения предоставляют возможность обоснования когнитивного и эмоционального аспектов в структурно-содержательной характеристике агрессивного поведения.

Теоретический анализ содержания определений исследуемого феномена и научных положений различных теорий агрессии позволил обосновать и выделить в структурно-содержательной характеристике агрессивного поведения следующие взаимосвязанные компоненты: мотивационно-целевой, когнитивно-деятельностный, эмоционально-волевой и социально-личностный.

Мотивационно-целевой компонент агрессивного поведения. Мотивы, побуждающие проявление агрессивного поведения, могут быть разными. Агрессивное поведение может являться средством реализации потребностей. Цели

формируются на основе мотивов и являются образом желаемого результата. Этот компонент включает внутреннюю готовность личности к действиям, направляемую потребностями и целями.

Когнитивно-деятельностный компонент агрессивного поведения. Провоцировать агрессивное поведение, в частности действия и поступки, могут определенные обстоятельства и стимулы, которые после восприятия подверглись когнитивной переработке, осмыслению событий посредством анализа, мышления и прогноза, воображению завуалированной истины, предвидению искушения или изменения ситуации. В основе агрессивного поведения лежит деятельность, которая представляет собой процесс последовательных действий, приводящих к определенному результату. Отталкиваясь от цели как образа желаемого результата, субъект выстраивает совокупность действий последовательно или спонтанно в зависимости от ситуации. Этот компонент объединяет совокупность знаний о способах выполнения деятельности и альтернативных действиях в зависимости от обстоятельств.

Эмоционально-волевой компонент агрессивного поведения. На фоне негативного эмоционального состояния проявляется агрессивное поведение. Этот компонент отражает степень активности и целесообразности выполняемых действий, а также хаотичность двигательных стереотипов при отсутствии волевой саморегуляции или ее нарушении, в результате чего у субъекта практически утрачивается способность к адекватному отражению и целостному осмыслению происходящего. В этом случае нарушается произвольность и опосредованность поведения, блокируется звено оценки, способность к интеллектуально-волевой самоконтролю и саморегуляции.

Социально-личностный компонент агрессивного поведения. Агрессивное поведение является разновидностью социального поведения, отражаю-

щего взаимодействие субъекта со средой. Проявления агрессивного поведения опосредованы индивидуальными особенностями личности в процессе обучения. На своеобразие агрессивного поведения и характер поступков накладывает отпечаток направленность взаимоотношений субъекта с членами социума. Совокупность повторяющихся агрессивных действий и поступков в различных ситуациях в случае закрепления на личностном уровне при отсутствии самоконтроля и саморегуляции может представлять асоциальный образ жизни человека. Этот компонент демонстрирует адекватность личности как способность согласовывать проявления агрессивного поведения с конкретной ситуацией, а также гибкость в изменении агрессивных действий с учетом изменения среды и адаптивность в соответствии с социальными нормами и правилами.

Проведенный литературный обзор и рассмотренные различные точки зрения ученых на природу данного явления позволили представить структурные компоненты агрессивного поведения. Поскольку структурные компоненты агрессивного поведения тесно связаны между собой, описание данных особенностей имеет значение как для характеристики непосредственно агрессивного поведения, так и для выявления особенностей формирования умений самоконтроля агрессивного поведения.

Выявленные структурно-содержательные характеристики агрессивного поведения позволили наметить некоторые направления дальнейшей работы. Во-первых, полученные результаты позволяют разработать методические приемы самоконтроля агрессивного поведения. Во-вторых, изучение соотношения уровней самоконтроля и структурно-содержательных характеристик агрессивного поведения делает необходимым подробное рассмотрение факторов, влияющих на эту взаимосвязь.

Библиографический список

1. Isberg L. Anger, aggressive behavior, and athletic performance. *Emotions in sport*. Champaign, 2000.
2. Kerr J.H. *Rethinking Aggression and Violence in Sport*. London: Rutledge, 2005.
3. Агапов П.В. Эрих Фромм о человеческой агрессивности и деструктивности: опыт философско-антропологического анализа. *Вестник МГУКИ*. 2012; № 6 (50): 56 – 61.
4. Бандура А. *Теория социального научения*. Санкт-Петербург, 2000.
5. Берковиц Л. *Агрессия, причины, последствия и контроль*. Санкт-Петербург, 2007.
6. Давыдова Л.Н., Фирсов К.Н. Дуализм агрессивного поведения участников командно-игровой деятельности. *Известия чеченского государственного университета*. 2018; № 4 (12): 162 – 168.
7. Ильин Е.П. *Психология агрессивного поведения*. Санкт-Петербург, 2014.
8. Лоренц К. *Агрессия (так называемое «зло»)*. Москва, 2009.
9. Реан А.А., Аверин В.А., Дандарова Ж.К. *Психология человека от рождения до смерти*. Санкт-Петербург, 2002.

References

1. Isberg L. Anger, aggressive behavior, and athletic performance. *Emotions in sport*. Champaign, 2000.
2. Kerr J.H. *Rethinking Aggression and Violence in Sport*. London: Rutledge, 2005.
3. Agapov P.V. 'Erich Fromm o chelovecheskoj agressivnosti i destruktivnosti: opyt filosofsko-antropologicheskogo analiza. *Vestnik MGUKI*. 2012; № 6 (50): 56 – 61.
4. Bandura A. *Teoriya social'nogo naucheniya*. Sankt-Peterburg, 2000.
5. Berkovic L. *Agressiya, prichiny, posledstviya i kontrol'*. Sankt-Peterburg, 2007.
6. Davydova L.N., Firsov K.N. Dualizm agressivnogo povedeniya uchastnikov komandno-igrovoj deyatel'nosti. *Izvestiya chechenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2018; № 4 (12): 162 – 168.
7. Il'in E.P. *Psihologiya agressivnogo povedeniya*. Sankt-Peterburg, 2014.
8. Lorenc K. *Agressiya (tak nazyvaemoe «zlo»)*. Moskva, 2009.
9. Rean A.A., Averin V.A., Dandarova Zh.K. *Psihologiya cheloveka ot rozhdeniya do smerti*. Sankt-Peterburg, 2002.

Статья поступила в редакцию 01.10.19

УДК 378.016

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00082

Goncharova V.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of TEFL and Business Communication, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: v-goncharova@yandex.ru

Abramova G.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: ab.galina@gmail.com

TO SOUND THE CULTURE DIALOGUE: THE PROBLEM SPHERE OF PRESENT-DAY PHONETIC RESEARCH WITHIN FOREIGN LANGUAGES TEACHING. Within intercultural approach to the present-day foreign language education interdisciplinary approach takes a special role. The article presents an analysis of phonetic research done by students majoring in language education in Moscow City University to exemplify and consider some conceptual trends of intercultural foreign language education development. In particular, the article gives an insight into the effect of the theory of World Englishes focusing on national cultural variants of English as the language of international communication, made upon the problem sphere of the present-day research in language teaching, mainly in teaching phonetics. Thus, it is grounded as a necessity to consider English in a foreign language classroom as well from the point of view of its norm as its linguodidactic subject-matter.

Key words: intercultural foreign language education, research in phonetics, theory of World Englishes.

В.А. Гончарова, канд. пед. наук, доц., зав. каф. методики обучения английскому языку и деловой коммуникации,

Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: v-goncharova@yandex.ru

Г.С. Абрамова, канд. филол. наук, доц., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: ab.galina@gmail.com

ОЗВУЧИВАЯ ДИАЛОГ КУЛЬТУР: ПРОБЛЕМАТИКА СОВРЕМЕННЫХ ФОНЕТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В контексте межкультурного подхода к современному иноязычному образованию особую значимость приобретают междисциплинарные исследования. В статье осмысливаются концептуальные тенденции развития межкультурного англоязычного образования на материале анализа фонетических исследований студентов языковых профилей (на примере Московского городского педагогического университета). В частности, анализируется влияние теории

контактной вариантологии с выявлением национально-культурных вариантов английского как языка международного общения на проблематику современных лингводидактических исследований в области обучения фонетике английского языка. В качестве вывода обосновывается тезис о необходимости интеграции в лингводидактику научной проблемы определения нормативности варианта изучаемого языка (английского) и, как следствие, его методической предметности.

Ключевые слова: межкультурное иноязычное образование, фонетические исследования, теория контактной вариантологии.

Современное иноязычное образование развивается в рамках межкультурного подхода, проецирующего ключевые реалии социоглобального пространства на целесодержательную плоскость лингводидактики. Будучи общепризнанной инновацией, межкультурный подход вписывает обучение иностранным языкам в прихотливый контекст межкультурной коммуникации, определяет новые формулы методического сопряжения обучения иностранному языку и культуре, отражая ключевые смыслы актуальной топики социокультурного ареала человека XXI века. Пространство современной социализации, уже оформленное как своеобразная экспериментальная площадка межкультурного конструктивизма, предполагает подвижность национально-культурных контуров и идентификационных рамок, дестабилизируя онтологический и эпистемологический фон личностного самоопределения, индивидуализируя жизненные траектории в системе открытого поликодового взаимодействия. При этом межкультурная коммуникация как основа миропознания и социализации протекает, в основном, в режиме межличностной интеракции, предполагая личностную ответственность как за транслируемые социокультурные смыслы, так и, что особенно важно, за характер и результаты собственных коммуникативных стратегий. Как следствие, личность «авторизуется» в системе конструирования собственной идентичности, санкционируемой общественным запросом на свободу самовыражения, причем паролем в этой системе выступает асимметрия проектируемой культурной реальности. Многослойный характер глобальной культуры, зафиксированный в виртуальной форме сетевой экзистенции, перемешивает локальное, субкультурное, этническое, национальное, межкультурное, надкультурное, преломляя и насыщая фокус освещенности единичного жизненного пространства, насыщая средоточие индивидуального как проявленный потенциал межкультурного. Межкультурное иноязычное образование, озвучивая побудительные реалии социоглобальной ситуации как методологические вызовы, обуславливает подвижность концептуальной архитектуры методики обучения иностранным языкам, ее пребывание в позиции непрерывного развития и самопознания. Целью данной статьи является попытка осмыслить перспективные тенденции развития концептуального межкультурного англоязычного образования на примере анализа фонетических исследований студентов языковых профилей университета, а также обобщенно «озвучить» направления дальнейшего движения.

Прежде всего: межкультурное иноязычное образование – это смысловые вехи генезиса

Насыщая методологическую вариативность методики обучения иностранным языкам, межкультурный подход обобщает сложный многоаспектный генезис теории и практики иноязычной подготовки, тем самым актуализируя ее научную повестку.

Скрепляя парадигму культуросообразных подходов, межкультурный подход к обучению иностранным языкам является доминантой в результате «естественного отбора» и во многом основывается на преемственности предшествующей концептуальной эволюции. Так, траекторию смысловотворчества межкультурного подхода в парадигме культуросообразных его вариаций в отечественной лингводидактике возможно начать со страноведческого и лингвострановедческого подходов (Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.). Существовая в одной системе координат, эти подходы предполагали постижение «воплощенного» фактического слоя иноязычной культуры с позиции стороннего (outsider's view) носителя языка. Следующий за ним лингвокультурологический подход (Воробьев В.В.) немного расширяет этот узкий фокус, ориентируясь уже на постижение «ментального» слоя иноязычной культуры, однако, с той же позиции стороннего (outsider's view) носителя языка. Намечившаяся динамика предпосылает появление нового – социокультурного – подхода, направленного на постижение социального подтекста иноязычной культуры (и культур вообще) с позиции опять-таки стороннего (outsider's view) представителя культуры и социума (Сафонова В.В.). Такая позиция стороннего наблюдателя, не вовлеченного в процесс построения собственного личностно-культурного пространства, очевидно, характеризует упомянутые подходы. Ситуация, впрочем, не меняется кардинальным образом и в концепции поликультурного подхода Сысоева П.В. В рамках этого подхода в целом межкультурное общение предполагает осознание поликодовой возможности овладения иноязычной культурой с позиции носителя субкультуры. Свое ценностное измерение культуросообразная лингводидактическая парадигма находит в точке расцвета коммуникативного подхода, где обучение иностранным языкам мыслится в горизонте развития совокупного личностного потенциала учащегося как носителя культуры в результате овладения «языкультурой» (Е.И. Пассов). При этом сам процесс обучения перерастает в иноязычное образование, объектом которого и является «языкультура».

При этом параллельным, но отнюдь не соразмерным шагом продвигается развитие аналогичной парадигмы за рубежом. Из наиболее известных следует упомянуть универсалистский подход, предполагающий постижение иной культуры сквозь призму элитарной культуры (носителя языка как стороннего наблю-

дателя). Релятивистский подход, следующий за ним, помогает эволюции такого движения в смысле снятия необходимости «элитаризовать» культуру, предлагая не критическое постижение иной культуры с позиции «внеаходимости» морального изоляционизма культуры стороннего наблюдателя. Отвергая возможность всяческого суждения культуры, релятивисты, однако, выдвигают идею толерантности как ключа любого постижения. Имея размытую границу с понятием вседозволенности, этот подход имеет существенные недостатки. Возникший на правах альтернативы конструктивистский подход предлагает, наконец, критическое постижение иной культуры как нормативно-ценностной реальности с позиции преобладающего свою личностную культурную реальность носителя культуры.

Стягивая рассмотренные подходы в контуры единого герменевтического круга, межкультурный подход обогатил поиск лингводидактической истины качественным развитием изжитых смыслов. Проецируя иноязычную коммуникацию на сферичность межличностного диалога, межкультурный подход вовлекает культуры коммуникантов (иноязычную и родную) в ситуацию интерактивного смысловотворчества в условиях равновеличия исходных их социокультурных позиций, тем самым уводя коммуникативные стратегии с плоскости предшествующих подходов. В целом межкультурный подход можно определить как направленный на постижение/достижение сущности равновесия коммуникации с позиции вовлеченного носителя «языкультуры» (термин Е.И. Пассова) на основе осознаваемого паритета культур личностей коммуникантов. При этом особую значимость приобретает родная культура коммуниканта, вовлекаемая в коммуникацию (обучение) как предмет познания, исходный и конечный фокус осмысления. Сущность родной культуры проясняется в ходе сопоставления и в результате анализа аналогичных фактов в иноязычной культуре коммуниканта, тем самым формируя осмысленную позицию по отношению к собственной культурной идентичности. В этой связи, впрочем, необходимо учитывать проблему возможности одностороннего либо и вовсе искаженного понимания родной культуры вследствие особого преломления содержания иноязычной культуры и/либо недостаточности информации о родной культуре коммуниканта [1], [2].

Таким образом, межкультурный подход синтезирует сложную идейную квинтэссенцию на полиподходных основаниях. Представляя продукт концептуального развития культуросообразной субпарадигмы методики, межкультурный подход функционирует также в сотрудничестве с системно-деятельностным, коммуникативно-когнитивным, компетентностным подходами в едином пространстве, обогащаям куполом которого можно положить личностно-ориентированную парадигму иноязычного образования. Именно такая концептуальная и методологическая насыщенность обосновывает закрепившийся в последнее время за методикой обучения иностранным языкам статус иноязычного образования. При этом актуальный характер межкультурного иноязычного образования определяется поиском новых направлений и тенденций развития, примерная предметность чего проступает, в частности, при анализе проблематики фонетических исследований английского языка.

В частности: «переозвучка» межкультурного иноязычного образования – анализ фонетических исследований

Одним из существенных направлений расширения концептуального своеобразия и, как следствие, методического репертуара, межкультурного иноязычного (англоязычного, в частности) образования сегодня представляется осмысление английского языка с позиций контактной вариантологии (World Englishes Paradigm). Многими учеными сегодня отмечаются серьезные вызовы, стоящие перед учителями и будущими учителями английского языка, которым, с одной стороны, «необходимо постоянно отслеживать происходящие изменения, с другой стороны, необходимо вырабатывать новые подходы к обучению, учитывающие многообразие вариантов английского языка» [3, с. 107]. Более того, есть мнение о том, что «на настоящий момент вариативность английского языка в мировом коммуникативном пространстве достигла, можно сказать, своего апогея и потому заслуживает более пристального внимания не только ученых, но и практиков, связанных со сферой обучения английскому языку в условиях языковой интерференции» [4, с. 140].

Подспудное приятие английского как лингва франка или языка международного общения (EIL, English as an International Language) [5], [6], упрочение идеи о статусной возможности существования проявлений английского языка его локальными национально-культурными потребителями как вариантов, равноправных «идеалу» носителей этого языка [7], право отсюда на построение лингвокультурных идентичностей, соразмерных странам внутреннего круга [8], ориентируют лингводидактическую систему на исследование новой предметности английского языка.

Очевидно, что эти изменения требуют более пристального внимания при обучении учащихся, которые являются потенциальными пользователями английского как международного в рамках профессионального межличностного межкультурного общения. Однако современные учебники и учебные пособия в

недостаточной степени учитывают эти процессы и измененный статус английского языка в мире, что обуславливает проблематизацию данной ситуации с точки зрения лингводидактики и определяет к ней исследовательский интерес.

Фонетика изучаемого языка выступает, пожалуй, первичным рецептором происходящих изменений в характере позиционирования иностранного языка в системе концептуальной лингводидактики. В частности, проблематика исследований студентов Московского городского педагогического университета в рамках выпускной квалификационной работы по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» свидетельствует о характере подобных изменений. Так, в качестве приоритетных направлений фонетических исследований как основы для развития теории и методики обучения английскому языку на современном этапе можно назвать следующие.

1. Целеполагающей и инновационной тенденцией в построении фонетических исследований в контексте лингводидактики является следующая: изучить, рассмотреть и выявить особенности английского как языка международного общения в рамках теории вариантиологии по Б. Качру, а также, в частности, исследовать и систематизировать фонетические особенности русского варианта английского языка (как социофонетического феномена) на сегментном и сверхсегментном уровнях. Так, проблема позиционирования русского варианта английского языка с точки зрения особенностей фонетической системы получила развитие в ряде выпускных работ уровня магистратуры и бакалавриата. Проблемное поле такого рода работ очерчивалось следующими исследовательскими задачами:

1) рассмотреть и позиционировать варианты английского языка как равноправные компоненты предметности обучения английскому языку, в том числе в средней школе (например, в рамках таких тем ВКР студентов-бакалавров, как «Технология формирования стратегий аудитивного восприятия вариантов современного английского языка (на примере австралийского английского, средняя (полная) общеобразовательная школа)», «Формирование межкультурной коммуникативной компетенции учащихся посредством ознакомления с вариантами английского как языка международного общения» и пр.);

2) позиционировать статус русского варианта английского языка как актуальную лингвометодическую предметность (например, в рамках темы магистерской диссертации «Целесообразный компонент системы обучения английскому как языку международного общения (языковой вуз)» и пр.);

3) выявить особенности фонетической системы русского варианта английского языка в сопоставительном аспекте относительно родного (русского) языка и английского языка в нормативном статусе (например, в рамках темы магистерской диссертации «Лингводидактические основы обучения фонетике английского как языка международного общения» и пр.);

4) обосновать проблему подвижности и адаптивности произносительной нормы русского варианта английского языка как новую лингвометодическую категорию;

5) обобщить лингвометодические стратегии интеграции и учета таковой проблемы в научно-методическом контексте обучения английскому языку на современном этапе.

2. Исследование статусных особенностей фонетической системы английского языка в контексте вариантиологии напрямую обуславливает интерес к позиционированию и рассмотрению проблемы формирования социофонетической компетенции изучающих английский язык. Ситуация, актуализирующая исследование данной проблемы, связана с тем, что традиционный подход к обучению фонетике ориентирован на произносительный стандарт (Received Pronunciation), в то время как в овладении языком в полной мере возникает потребность в понимании носителя языка с учетом региональных диалектов и различных особенностей речи. Иными словами, существующие требования учебных программ к уровню владения произношением связаны с овладением обучающимися полным стилем произношения, что приводит к тому, что впоследствии школьники сталкиваются с трудностью понимания различных вариантов языковой нормы иностранного языка. Исследование данной проблемы ориентировано на последовательное решение следующих задач:

1) анализ и позиционирование социофонетической компетенции в структуре целей обучения английскому языку на современном этапе;

2) анализ и обобщение инструментального аппарата в целях формирования социофонетической компетенции, в том числе на уровне средней школы;

3) разработка технологических решений по формированию социофонетической компетенции на основе традиционных и инновационных средств обучения («Аудиотекст как средство формирования социофонетической компетенции в основной общеобразовательной школе (английский язык)»).

3. Сопутствующим направлением исследований уместно считать технологическую нюансировку формирования социофонетической компетенции при овладении английским языком, составляющую особенности и специфику использования сопряженного с вариантиологией речевого/языкового материала. В частности, проблема использования регионально-маркированных

аудиотекстов при обучении аудированию английского языка в средней школе представляет значительный интерес, находя выражение в следующих задачах исследования:

1) изучить общие требования ФГОС и примерных программ в области предъявляемых требований к аудиотекстам, применяемых на уроках английского языка для обучения аудированию;

2) описать, обобщить и систематизировать региональные маркеры вариантов английского языка и их потенциал для развития навыков аудирования («Использование регионально-маркированных аудиотекстов при обучении аудированию (основная общеобразовательная школа, английский язык)»);

3) разработать технологию работы с данными видами текстов при обучении аудированию на основе адекватных средств обучения («Формирование элементарных навыков восприятия регионально-маркированной речи на основе художественных фильмов (основная общеобразовательная школа, английский язык)»).

Таким образом, проблематика фонетических исследований очерчивает широкие горизонты развития межкультурного иноязычного образования, настраивая его на контекст глобальных смыслов межкультурного медийного пространства, заставляя его в очередной раз уточнить свою концептуальную позицию и местоположение на методологической карте.

Тем самым: межкультурное иноязычное образование – новые ориентиры

При этом сама картография местности становится очень подвижной. Так, в качестве доминанты культуросообразной парадигмы межкультурный подход можно трактовать как познание и осмысление собственной культурной идентичности на основе понимания своей культуры с разных позиций как результат знакомства и сопоставительного анализа фактов изучаемой культуры. С позиции теории вариантиологии ориентир межкультурного образования можно усмотреть в (произвольном) конструировании собственной культурной идентичности на основе понимания качественного тождества своей культуры культуре коммуниканта. Иными словами, ситуация межкультурной иноязычной коммуникации преодолевает рамки привычного двоемирия культур родной и страны изучаемого языка в контексте теории World Englishes, предполагая инструментальную функцию иностранного языка, нежели привычно самоцелевую, тем самым формируя новое исследовательское направление межкультурного иноязычного образования.

При этом смыслообразующими указателями этого направления представляются следующие:

– английский язык рассматривается как прагматичный (функциональный) инструмент межличностного общения;

– коммуникант межкультурного диалога (полилога) становится самостоятельным носителем варианта иностранного языка (при этом статус «носителя языка» утрачивает свое приоритетное право на нормативность);

– понятие «иностранности» языка растворяется в глобальности инструмента межкультурного общения, которое позиционируется как безусловно открытая площадка для смысловотворчества, смысловой медиации и даже лингвистического эксперимента;

– национальная культура, утрачивая признаки барьера для коммуникации, становится вариантом, то есть приобретает легитимное право на самостоятельность, самопозиционирование на общей коммуникативной арене как с точки зрения трансляции своеобразных социокультурных смыслов, так и конструирования собственной лингвистической реальности.

Обуславливая новую расстановку смыслов ситуации межкультурного контакта, данное направление межкультурного иноязычного образования замышляет новую онтологическую формулу межкультурной коммуникации как цели обучения – множество самоценных вариантов есть форма единства коммуникации, гарантийным основанием для реальности содержания которой выступает ирреальность форм ее проявления.

Проявляясь, в частности, в русле фонетических исследований как одним из аспектов изучения новой системы измерения, изложенная проблематика, несомненно, наполняет новым звучанием концептуально-методологическую полифонию современного межкультурного иноязычного образования, электризуя актуальность соразмерных исследований прочих языковых и культуроведческих аспектов обучения английскому языку. При этом главным вектором научных поисков пока остается разрешение крайне дискуссионного характера такого направления исследований вообще, предпосылающего любым частным исследованиям принципиальные вопросы о том, где проходят границы допустимости и нормативности варианта как оригинальной лингвистической реальности и, главное, о природе предметности (лингвистической и социокультурной) английского языка с точки зрения лингводидактики и, стало быть, целостной методики. Между тем, осмысляя самостоятельно развивающиеся исследования новых пределов межкультурного иноязычного образования, представляется возможным пока лишь озвучивать содержание подобных дискуссий и дебатов. Конечно, в режиме диалога культур.

Библиографический список

1. Гончарова В.А. Метакультура: модель будущего межкультурного иноязычного образования? *Обсерватория культуры*. 2017; 1 (14): 88 – 94.
2. Гончарова В.А., Алпатов В.В. Межкультурное зазеркалье: опыт интеграции родной культуры в российское иноязычное образование в высшей школе. *Alma mater. Вестник высшей школы*. 2017; 9: 110 – 115.

3. Фрейдина Е.Л. Вариативность английского произношения в контексте профессиональной подготовки учителя. *Преподаватель XXI век*. 2018; 1 (1): 106 – 114.
4. Вишневецкая Г.М. Фонетический аспект речи в русле межкультурной коммуникации. *Язык, культура, речевое общение: материалы Международной научной конференции, посвященной 90-летию профессора Марка Яковлевича Блоха*. Москва: МПГУ, 2015: 137 – 143.
5. Sharifian F. *English as an International Language. Perspectives and pedagogical Issues*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2009.
6. Jenkins J. *English as a lingua franca: Attitudes and identity*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
7. Прошина З.Г. Смена парадигмы в языковом образовании: от изучения английского как иностранного языка (EFL) к английскому как международному языку (EIL). *Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке*. 2016; № 4 (52): 132 – 138.
8. Kachru B.B. *The handbook of world Englishes*. Oxford: Blackwell, 2006.

References

1. Goncharova V.A. Metakul'tura: model' budushego mezhkul'turnogo inoyazychnogo obrazovaniya? *Observatoriya kul'tury*. 2017; 1 (14): 88 – 94.
2. Goncharova V.A., Alpatov V.V. Mezhkul'turnoe zazerka'e: opyt integracii rodnoj kul'tury v rossijskoe inoyazychnoe obrazovanie v vysshej shkole. *Alma mater. Vestnik vysshej shkoly*. 2017; 9: 110 – 115.
3. Frejdina E.L. Variativnost' anglijskogo proiznosheniya v kontekste professional'noj podgotovki uchitelya. *Prepodavatel' XXI vek*. 2018; 1 (1): 106 – 114.
4. Vishnevskaya G.M. Foneticheskiy aspekt rechi v rusle mezhkul'turnoj kommunikacii. *Yazyk, kul'tura, rechevoe obschenie: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 90-letiyu professora Marka Yakovlevicha Bloha*. Moskva: MPGU, 2015: 137 – 143.
5. Sharifian F. *English as an International Language. Perspectives and pedagogical Issues*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2009.
6. Jenkins J. *English as a lingua franca: Attitudes and identity*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
7. Proshina Z.G. Smena paradigmy v yazykovom obrazovanii: ot izucheniya anglijskogo kak inostrannogo yazyka (EFL) k anglijskomu kak mezhdunarodnomu yazyku (EIL). *Sotsial'nye i gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke*. 2016; № 4 (52): 132 – 138.
8. Kachru B.B. *The handbook of world Englishes*. Oxford: Blackwell, 2006.

Статья поступила в редакцию 07.10.19

УДК 371

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00083

Donenko N.N., postgraduate, Humanities and Pedagogy Academy, branch of V.I. Vernadsky CFU (Yalta, Russia), E-mail: donenkonik@rambler.ru

PEDAGOGICAL ACTIVITY IN INSTITUTIONS OF SPIRITUAL EDUCATION AND ADMINISTRATIVE WORK IN THE FIELD OF EDUCATION OF ARCHBISHOP FADDEI (USPENSKY). The article studies the role and specificity of educational activities of Archimandrite Thaddeus (Uspensky). In the study, the author identifies four main areas of educational activity of Bishop Thaddeus: teaching in spiritual educational institutions, administrative and social work in the field of education, pedagogical activities in the framework of training courses for teachers of parochial schools, scientific and methodological activities. The task of the article is to study the first two areas: teaching in institutions of spiritual education and administrative activities in the field of education. On the basis of archival documents, historical sources and modern studies analyzed the chronology of the teaching of Thaddeus (Uspensky) and his work in education in administrative positions, the specificity of the activities of the cleric in public education and its results. On the basis of the studied material, the main stages of pedagogical activity of Thaddeus of the assumption in the institutions of spiritual education and administrative work in the field of education are determined.

Key words: Archbishop Faddei (Uspensky), educational and educational activities, administrative activities in field of education, teaching activities, institutions of spiritual education.

N.N. Доненко, аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: donenkonik@rambler.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДУХОВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И АДМИНИСТРАТИВНАЯ РАБОТА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ АРХИЕПИСКОПА ФАДДЕЯ (УСПЕНСКОГО)

Статья посвящена изучению сущности и специфики образовательно-просветительской деятельности архимандрита Фаддея (Успенского). В исследовании автором определены четыре основных направления образовательно-просветительской деятельности владыки Фаддея: преподавательская в духовных образовательных учреждениях, административная и общественная работа в сфере образования, педагогическая деятельность в рамках курсов повышения квалификации учителей церковно-приходских школ; научно-методическая. Целью статьи стало изучение первых двух направлений: преподавательской деятельности в учреждениях духовного образования и административной деятельности в сфере образования. На основе архивных документов, исторических источников и современных исследований проанализирована хронология преподавательской деятельности Фаддея (Успенского) и его работы в сфере образования на административных должностях, определена специфика деятельности священнослужителя в деле народного образования и ее результаты. На основе исследованного материала в работе определены основные этапы педагогической деятельности Фаддея Успенского в учреждениях духовного образования и административной работы в сфере образования.

Ключевые слова: архиепископ Фаддей (Успенский), образовательно-просветительская деятельность, административная деятельность в сфере образования, преподавательская деятельность, учреждения духовного образования.

Развитие Российского государства в современных условиях требует возрождения всего ансамбля смысловых и культурных потенциалов, заложенных в его истории. Одним из обязательных условий развития государства и общества является поиск путей совершенствования процесса формирования личности будущего гражданина, основанных на актуализации культурно-национальных интуиций, опыте предыдущих поколений, культуротворческого механизма педагогической деятельности.

Образовательно-просветительская деятельность Русской православной церкви обладает богатой историей, устоявшимися традициями воспитания, продуктивным опытом формирования личности человека, выступая в современных социокультурных условиях источником обращения педагогики к извечным ценностям народной и общественной жизни. Определение роли и знания концептуальных основ православного образования невозможно без целенаправленного изучения парадигмы образования, реализуемой различными структурами Русской православной церкви, в историческом контексте.

Одним из выдающихся педагогов-священнослужителей был архиепископ Фаддей (Успенский) (1872 – 1937). Многогранный опыт педагогической и просветительно-миссионерской деятельности отразился в создании архиепископом методического пособия для учителей «Записки по дидактике», в котором

отражены основные положения педагогической теории владыки Фаддея (Успенского).

По мнению К.М. Гринько, становление личности и выбор жизненного пути архиепископа Фаддея (Успенского) пришлись на период духовного кризиса, включавшего в себя и кризис образования, который характеризовался религиозным индифферентизмом русского общества, отпадением большинства представителей интеллигенции от церкви [1]. Это объясняет тот факт, что вся жизнь будущего архиепископа Фаддея (Успенского) – неразрывная параллель священнического и монашеского служения в сочетании с педагогической деятельностью. Проблемы образования волновали Фаддея (в миру Ивана Васильевича Успенского) еще с ранней юности, не менее – вопросы духовные, так как он видел между ними природную связь. В основе педагогики выдающийся священник и преподаватель видел духовность, а богослужебную деятельность понимал как высшую форму обучения и воспитания.

Для изучения сущности и специфики образовательно-просветительской деятельности Фаддея (Успенского) и обоснования ее значения для развития как педагогической науки, так и отечественного образования, по нашему мнению, целесообразно определить основные ее направления. На основе анализа жизненного пути архиепископа Фаддея (Успенского) нами

выделены следующие направления его образовательно-просветительской деятельности:

- преподавательская деятельность в духовных образовательных учреждениях;
- административная и общественная работа в сфере образования;
- педагогическая деятельность в рамках курсов повышения квалификации учителей церковно-приходских школ;
- научно-методическая деятельность.

В рамках данного исследования нашей целью является анализ педагогической и административной деятельности Фаддея (Успенского) в учреждениях духовного образования, что обосновывает изучение двух первых направлений из выделенных нами. Итак, обратимся к рассмотрению первого направления – преподавательская деятельность в духовных образовательных учреждениях.

В 1897 году решением Святейшего синода от 12 – 16 ноября 1897 года иеромонах Фаддей был назначен на должность преподавателя Смоленской духовной семинарии [2]. С этого момента начинается период преподавательской деятельности Фаддея Успенского, постриг и рукоположение которого состоялось в августе 1897 года.

В Смоленской духовной академии иеромонах Фаддей преподавал философию, логику, психологию, дидактику, а также начальные основы и краткую историю философии. Через год, в ноябре 1898 года, его назначают на административную должность в Минскую духовную академию, где молодой иеромонах не оставляет преподавательской деятельности и исполняет обязанности учителя Священного Писания [3].

В 1900 году Указом Святейшего синода от 27 июля 1900 года он был переведен из Минской духовной академии в Уфимскую духовную семинарию на должность преподавателя [4]. Переводу, по нашему мнению, способствовало то, что ректором семинарии на тот момент был давний покровитель Фаддея Успенского епископ Антоний (Храповицкий). Понижение должности не только не надломило молодого преподавателя, а, наоборот, заставило в большей степени сконцентрироваться на проблемах образования и практической реализации их решений.

Во время работы преподавателем Уфимской духовной семинарии, сочетая ее с рядом административных обязанностей, Фаддей Успенский окончательно завершил свою магистерскую диссертацию и защитил ее в 1901 году в Московской духовной академии, по факту чего 6 ноября этого же года был утвержден в степени магистра богословия [5, с. 18].

Последним местом, связанным с преподавательской деятельностью Фаддея Успенского в учреждениях духовного образования, стала Олонецкая духовная семинария ввиду того, что Указом синода от 8 января 1903 г. архимандрит Фаддей был переведен в Олонецкую епархию [1]. Там, в Олонецкой духовной семинарии, помимо исполнения обязанностей ректора в 1907 – 1908 учебном году, он работал преподавателем логики и литургии, гомилетики и дидактики [1].

Таким образом, свой духовный путь будущий архиепископ Фаддей Успенский успешно совмещал с активной преподавательской деятельностью в Смоленской, Уфимской и Олонецкой духовных семинариях и Минской духовной академии. На основе анализа воспоминаний и заметок в периодических изданиях современников Фаддея Успенского, был выделены ключевые педагогические принципы, на которые опирался преподаватель, были следующие:

- доступность;
- равенство;
- научность;
- открытость;
- христоцентричность;
- индивидуализация;
- обеспечение связи теории с практикой.

Следующим нами будет рассмотрено такое направление образовательно-просветительской деятельности Фаддея (Успенского), как административная и общественная работа в сфере образования. Наряду со священнической и преподавательской деятельностью Фаддей (Успенский) занимал административные должности в данной области молодой иеромонах Фаддей получил в стенах Минской духовной академии. В 1898 году он стал инспектором академии. В его обязанности входило решение преимущественно дисциплинарных вопросов. Наряду с этим Резолюцией епископа Минского Симеона от 31 декабря 1898 года иеромонах Фаддей был назначен членом Минского епархиального училищного совета [6]. В 1909 году Фаддей (Успенский) становится ректором Минской духовной семинарии, а также председателем Минского епархиального училищного совета [7].

Дальнейшую деятельность в сфере образования иеромонах Фаддей продолжил в стенах Уфимской духовной семинарии. Разжалование с должности ректора Минской духовной академии и перевод Фаддея Успенского в Уфу Указом Святейшего синода от 27 июля 1900 года [8], по мнению К.М. Гринько, объясняется тем, что «назначение молодых ученых монахов на вакантные должности в духовные школы часто вызывало недовольство со стороны их более опытных коллег. Вскоре это обернулось для иеромонаха Фаддея переводом на новое место служения» [1].

Хотя, согласно указанному Указу, иеромонах Фаддей (Успенский) был переведен в Уфимскую духовную семинарию на должность преподавателя, он и там 202

не перестал заниматься административными вопросами в области образования. С сентября 1901 по март 1902 года он был надзирателем семинарии, а позже был назначен на должность инспектора. В тот момент, как было указано выше, ректором этого учебного заведения был преосвященный Антоний. Когда он покидал учреждение, Фаддей Успенский, будучи уже архимандритом, временно исполнял обязанности ректора семинарии, совмещая их с работой инспектора [1].

Дальнейшую административную работу в сфере духовного образования архимандрит Фаддей продолжил в Олонецкой епархии, где выполнял ряд административных обязанностей, в частности в 1907 – 1908 г. был ректором Олонецкой духовной семинарии, а также трудился на должности редактора неофициальной части «Олонецких епархиальных ведомостей».

В 1903 – 1904 г. в Братском Назарьевском доме отцом Фаддем проводились религиозные чтения для учащихся гимназий. С ними проводились беседы об отличии духовной жизни от естественной, в рамках которых архимандрит Фаддей советовал гимназистам для прочтения обзор произведения наиболее выдающихся духовных писателей [9, с. 202]. 11 мая 1904 года в Братском Назарьевском доме состоялся актовый день церковных школ. Данное собрание на правах председателя училищного совета открыл архимандрит Фаддей. В приветственном слове он поднял вопрос о задачах церковной школы, которые, по его мнению, не всеми понимались правильно. Ссылаясь на авторитетное мнение К.Д. Ушинского, он назвал неудовлетворительную работу педагога, занимающегося с воспитанниками только механизмом чтения или письма в отрыве от религиозных истин и нравственных задач. Он подчеркнул, что важнейшей составляющей педагогической деятельности является воспитание. По мнению выступающего, реализация воспитательной деятельности невозможна без наличия у педагога тех качеств, которые он собирается формировать у воспитанника, так как это вызывает опасность того, что учитель неумелыми действиями может убить те положительные качества личности, которые были, возможно, заложены у ученика семьей. Архимандрит Фаддей подчеркивал первостепенность духовных ценностей в образовании, так как именно они формируют в человеке внутренний идеал, определяют личные стремления и привязанности, его жизненный выбор, поэтому, независимо от того, как человек видит себя и свои цели, его стремления и выбор будут направлены в соответствии с его внутренними ценностями. Он подытожил, что, по его мнению, только те педагоги, которые основываются на духовности в обучении и воспитании, а также на любви к детям, способны выполнить главную задачу христианского образования: помочь совершенствованию личности воспитанника [10, с. 308].

28 февраля 1913 года владыку Фаддея назначили первым викарием Волынской епархии, а с 1919 года до самого ареста в 1921 году он исполнял обязанности ее правящего архиерея. По мнению К.М. Гринько, хиротония завершила этап его жизни, связанный с тесным взаимодействием с образовательной средой. Епископское служение открывало перед владыкой Фаддеем новые горизонты, давало иные возможности, вместе с тем накладывая целый ряд серьезных обязательств [1]. Однако, по архивным данным, публикациям Волынских епархиальных ведомостей за 1909 – 1919 гг. и воспоминаниям современников, проблемы образования и профессиональной подготовки учителей в этот период волновали владыку Фаддея не меньше, чем до архиерейского назначения.

Так, на одном из заседаний Волынского миссионерского съезда епископа Фаддея как одного из самых активных педагогов избрали председателем епархиальной комиссии по делам образования. Комиссия была поручена разработка ряда методических пособий для приходских школ. Так появились «Наставления в Законе Божьем», «Закон Божий для народа и народных школ», «Образцовые занятия Закона Божьего». При непосредственном участии владыки Фаддея комиссия создала ряд учебных программ, контролировала школы и курсы повышения квалификации для педагогов [11].

Обобщая вышесказанное, заключим, что в период с 1897 по 1919 гг. святителем Фаддеем (Успенским) реализовывались различные направления образовательно-просветительской деятельности, среди которых особой значимостью отличаются преподавательская работа в учреждениях духовного образования и административная работа в сфере образования.

На основе анализа жизненного и педагогического пути Фаддея (Успенского) выделены основные этапы его преподавательской работы и административной деятельности в сфере образования:

- I этап (1897-1898) – преподавательская деятельность в Смоленской духовной семинарии;
- II этап (1898-1899) – административная работа в сочетании с преподавательской деятельностью в Минской духовной академии;
- III этап (1900-1902 г.) – преподавательская и образовательно-административная деятельность в Уфимской духовной семинарии;
- V этап (1903-1908 г.) – преподавательская, административная и просветительская деятельность в Олонецкой духовной семинарии;
- V этап (1909-1921) – духовно-просветительская деятельность и работа по совершенствованию системы образования и подготовки педагогов в Волынской губернии.

Активная педагогическая и административная деятельность Фаддея Успенского в сфере образования была неоднократно оценена вышестоящими органами. Так, за вклад в педагогическую деятельность в Олонецкой епархии о. Фаддей был представлен к награде – ордену Святой Анны II степени (1906 г.), как ректор

Олонецкой духовной семинарии архимандрит Фаддей был награжден орденом Святого Владимира IV степени (1908 г.), за весомые заслуги в пользу церковно-народного образования епископ Владимир-Волынский Фаддей был удостоен

ордена святого равноапостольного князя Владимира III степени (1909 г.). По словам самого владыки Фаддея, эти награды стимулировали его к еще более активному педагогическому труду [12].

Библиографический список

1. Гринько К.М. *Педагогическая деятельность архиепископа Фаддея (Успенского) в конце XIX – начале XX в.* Available at: <http://rus-istoria.ru/component/k2/item/>
2. РГИА. Ф. 796. Оп. 439. Д. 849. Л. 4.
3. Георгий Шавельский, протопресвитер. *Русская Церковь перед революцией*. Москва, 2005: 283.
4. РГИА. Ф. 796. Оп. 439. Д. 849. Л. 8.
5. *Богословский вестник*. 1901; сентябрь: 18.
6. РГИА. Ф. 796. Оп. 439. Д. 849. Л. 5 – 6.
7. РГИА. Ф. 796. Оп. 439. Д. 849. Л. 6 – 7.
8. РГИА. Ф. 796. Оп. 439. Д. 849. Л. 8.
9. *Олонецкие епархиальные ведомости*. 1903; № 6: 202.
10. *Олонецкие епархиальные ведомости*. 1904; № 10: 308.
11. Гринько К.М. Владыка Фаддей (Успенский) и церковно-школьное образование в Волынской епархии в конце первого десятилетия XX в. *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета: Народное образование*. 2011; № 4 (1): 34 – 39.
12. Фаддей (Успенский), священномученик. *Радуйтесь!* Москва, 1998.

References

1. Grin'ko K.M. *Pedagogicheskaya deyatel'nost' arhiepiskopa Faddeya (Uspenskogo) v konce XIX – nachale XX v.* Available at: <http://rus-istoria.ru/component/k2/item/>
2. RGIA. F. 796. Op. 439. D. 849. L. 4.
3. Georgij Shavel'skij, protopresviter. *Russkaya Cerkov' pered revolyuciej*. Moskva, 2005: 283.
4. RGIA. F. 796. Op. 439. D. 849. L. 8.
5. *Bogoslovskij vestnik*. 1901; sentyabr': 18.
6. RGIA. F. 796. Op. 439. D. 849. L. 5 – 6.
7. RGIA. F. 796. Op. 439. D. 849. L. 6 – 7.
8. RGIA. F. 796. Op. 439. D. 849. L. 8.
9. *Olonecskie eparhial'nye vedomosti*. 1903; № 6: 202.
10. *Olonecskie eparhial'nye vedomosti*. 1904; № 10: 308.
11. Grin'ko K.M. Vladyka Faddej (Uspenskij) i cerkovno-shkol'noe obrazovanie v Volynskoj eparhii v konce pervogo desyatiletiya XX v. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta: Narodnoe obrazovanie*. 2011; № 4 (1): 34 – 39.
12. *Faddej (Uspenskij), svyashchennomuchenik. Radujtes!* Moskva, 1998.

Статья поступила в редакцию 09.10.19

УДК 371

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00084

Donenko N.N., postgraduate, Humanities and Pedagogy Academy, branch of V.I. Vernadsky CFU (Yalta, Russia), E-mail: donenkonik@rambler.ru
Karnakova I.A., MA student, Humanities and Pedagogy Academy, branch of V.I. Vernadsky CFU (Yalta, Russia), E-mail: sevshayanokia@yandex.ru

TEACHING AT TEACHERS' TRAINING COURSES AS ONE OF THE LEADING AREAS OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF ARCHBISHOP FADDEI (USPENSKY). The article is dedicated to a study of the role and directions of educational activity of Faddei (Uspensky). The analysis of archival documents, memoirs of contemporaries, as well as modern research on the history of Orthodox pedagogy help to identify directions of educational activities of Archbishop Faddei (Uspensky). Among them, one of the most significant in the context of the pedagogical path of Father Faddeis the direction "Teaching at teachers' training courses". The article studies the specifics of teaching activities of Faddei (Uspensky), aimed at improving the level of pedagogical competence of teachers of parochial and secular schools, its theoretical and practical results. The paper considers the chronology of the work of the future Archbishop Faddei at the summer pedagogical courses, outlines the attitude of the priest to their creation, conduct and systematization, reflects the role of the courses regarding the appearance of the top of his didactic heritage-a methodical manual for teachers "Notes on didactics". It is the work of the summer pedagogical courses that becomes a leading factor to the notice of Archbishop Faddei to education, teaching and teacher training, the main springboard implementation of the author's methodical system of teaching. The basic problems of organization and implementation of the educational process in a parochial school, as well as requirements of individual teachers and achieving high pedagogical skills is reflected in "Notes on didactics", created on the basis of experience of Faddei (Uspensky) in the summer educational courses.

Key words: Archbishop Faddei (Uspensky), "Notes on didactics", teacher training courses, teaching activities, author's methodological system, teachers of parochial schools, didactic heritage.

Н.Н. Доненко, аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: donenkonik@rambler.ru

И.А. Карнакова, магистрант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: sevshayanokia@yandex.ru

ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ КАК ОДНО ИЗ ВЕДУЩИХ НАПРАВЛЕНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АРХИЕПИСКОПА ФАДДЕЯ (УСПЕНСКОГО)

Статья посвящена изучению сущности и направлений образовательно-просветительской деятельности Фаддея (Успенского). На основе анализа архивных документов, воспоминаний современников, а также современных исследований по истории православной педагогики, нами были определены направления образовательно-просветительской деятельности архиепископа Фаддея (Успенского). Среди них одним из наиболее значимых в контексте педагогического пути владыки Фаддея нами было определено такое направление, как преподавательская деятельность на курсах повышения квалификации учителей. Целью статьи стало изучение специфики преподавательской деятельности Фаддея (Успенского), направленной на повышение уровня педагогической компетентности учителей церковно-приходских и светских (земских) школ, ее теоретических и практических результатов. В работе рассмотрена хронология деятельности будущего архиепископа Фаддея на летних педагогических курсах, очерчено отношение священнослужителя к их созданию, проведению и систематизации, отражена роль курсов относительно появления вершины его дидактического наследия – методического пособия для учителей «Записки по дидактике». В результате исследования нами обосновано суждение о том, что именно работа на летних педагогических курсах стала ведущим фактором обращения внимания владыки Фаддея к вопросам образования, преподавания, а также профессиональной подготовки учителей, основным плацдармом реализации авторской методической системы преподавания. Основные проблемы организации и реализации учебно-воспитательного процесса

в церковно-приходской школе, а также требования к личности учителя и пути достижения высокого педагогического мастерства отразились в «Записках по дидактике», созданных на основе опыта работы Фаддея (Успенского) на летних педагогических курсах.

Ключевые слова: архиепископ Фаддей (Успенский), «Записки по дидактике», курсы повышения квалификации учителей, преподавательская деятельность, авторская методическая система, учителя церковно-приходских школ, дидактическое наследие.

В отечественном научном пространстве в течение определенного времени в связи с сосредоточением на процессе формирования и развития научной мысли историко-культурного и социального контекстов из арсенала педагогики был практически исключен уникальный опыт воспитания и образования, накопленный на протяжении многих веков православными религиозными институтами и структурами и позволяющий решать сложные социокультурные и личные проблемы как общества в целом, так и личности в частности.

В современных условиях существует проблема отсутствия конкретных идеалов и народных героев. Мотивация внутренних стимулов развивающейся личности может быть достигнута путем формирования или возрождения в сознании подрастающего поколения объективно позитивного героя. Реализация данной цели возможна путем обращения современной педагогики к изучению просветительской деятельности выдающихся деятелей Русской православной церкви, освоению христианских истин и обоснованию их в значении одного из концептуальных базисов реализации обучения и воспитания личности в современных реалиях.

Среди плеяды выдающихся священников-педагогов, наряду с Феофаном Затворником (Говоровым), Николаем Японским (Касаткиным), Гурием (Карповым), Макарием (Невским), отдельного изучения ввиду высокой значимости его педагогического пути и дидактического наследия требует персоналия архиепископа Фаддея (Успенского).

Наряду со священническим служением в течение всей жизни после рукоположения и монашеским подвигом до мученической кончины, Фаддей (в миру Иван Васильевич) Успенский (1872 – 1937) активно занимался педагогической и просветительской деятельностью практически на каждом из мест своего служения, а именно в Смоленской, Минской, Уфимской, Олонецкой и Волынской епархиях.

Одним из наиболее значимых направлений образовательно-просветительской деятельности Фаддея Успенского стала преподавательская деятельность на курсах повышения квалификации учителей церковно-приходских школ. Данная деятельность была одной из важнейших, по мнению самого святителя Фаддея. Высокий уровень педагогического мастерства, выдающийся талант преподавателя Фаддея (Успенского), проявившиеся в рамках учительских курсов, были отмечены и оценены современниками.

Впервые Фаддей (Успенский), будучи еще иеромонахом, трудился на временных педагогических курсах для учителей в Минской епархии в 1899 году. В его обязанности входило обучение учителей церковно-приходских школ и школ грамоты методике обучения Закону Божьему, церковнославянскому языку и грамматике, дидактике. На тот момент начинающему преподавателю было всего 28 лет. Однако уже тогда молодой иеромонах чувствовал в себе преподавательский потенциал, а также осознавал необходимость совершенствования как теоретической, так и практической части подготовки педагогических кадров для работы в школах епархии.

По мнению исследователей, наиболее эффективно педагогическая деятельность Фаддея (Успенского) по обучению учителей церковно-приходских школ была реализована в Уфимской епархии [1], [6]. Преосвященный Антоний, епископ Уфимский, реализовывал различные направления просветительской деятельности в епархии, а также искал пути совершенствования системы образования. Одним из направлений его деятельности стала организация в 1901 году курсов повышения квалификации для учителей церковно-приходских школ.

По мнению К.М. Гринько, в то время проблема подготовки кадров для преподавания в церковно-приходских школах в Уфимской епархии стояла довольно остро [1]. Для решения данной проблемы епископом Антонием были созданы ежегодные педагогические курсы для учителей церковно-приходских школ, а также земских школ, обучения в которых продолжалось в течение одного месяца. Преподавали на курсах педагоги с академическим образованием. Согласно поручению Уфимского епархиального училищного совета с 13 июня по 15 июля 1901 года общую дидактику и методику славянского языка преподавал на летних педагогических курсах архимандрит Фаддей [2].

Открытие летних педагогических курсов в 1901 году в Уфе ознаменовалось приветственным словом архимандрита Фаддея, обращенным к слушателям. В приветственной речи он указал на уровень духовного состояния русского общества и, в частности, интеллигенции, которая является ею, по его словам, лишь по названию, архимандрит призвал будущих учителей положить, прежде всего, веру в основу преподавания и просветительства. Главной задачей просвещения общества он видел в том, чтобы весь разнообразный материал, из которого формируется человек, направить на создание духовно-нравственного стержня в воспитанниках. В деле народного просвещения особое значение архимандрит придавал актуализации в содержании образования святоотеческого наследия [1].

В данном ключе стоит уточнить, что анализируя вступительную речь архимандрита Фаддея и его взгляды на систему обучения учителей, можно ошибочно предположить, что он склонен был сводить образование исключительно к усвоению обучающимися богословских дисциплин. Однако выдающийся священник и

педагог старался лишь подчеркнуть целесообразность формирования светского знания на основе духовности. Таким путем он пытался реализовать стремление к духовному оздоровлению как системы образования, так и общества в целом, пытаясь укрепить его связи с церковью.

На основе оценки успеваемости слушателей курсов архимандрит Фаддей разработывал и вводил новые приемы дидактики и методики с целью облегчения и преподавательского, и ученического труда, сокращения времени, необходимого для усвоения учебных предметов.

Следующим летом, в 1902 году, архимандритом Фаддеем был снова прочитан курс лекций для учителей. Слушатели были объединены в две группы: учителя церковно-приходских школ и педагоги светских земских школ. По мнению Фаддея (Успенского), такой подход был целесообразен, ввиду различий педагогических подходов и концептуальных основ образования, реализуемых в школах указанных типов. Так, в 1902 году обучение на летних педагогических курсах проводилось с учетом особенностей деятельности каждой группы слушателей. Хотя программы обучения для двух групп учителей несколько отличались, в содержании каждой из них присутствовала религиозная составляющая. Понимая, что для учителей светских школ добавление религиозной составляющей к общей совокупности дидактического и методического материала в содержании курсовой подготовки является своеобразной нагрузкой, архимандрит Фаддей считал нужным уточнить важность наличия духовного компонента образования. Для этого им было подготовлено и озвучено заключительное слово: «Может быть, скажут многие в ответ, что взамен того приобрели они такие сокровища умственные, ради которых следует признать извинительным и стеснением религиозных требований духа? В подобном-то ответе и сказывается неискоренимая привычка к тому иностранному, западноевропейскому порабощению свободной русской мысли и жизни, на которое столь давно еще начали указывать наши русские писатели. Доселе русский народ не чувствует потребности освободиться от нигилистического ига Запада, которое все сильнее и сильнее ложится на высшие потребности духа, вытравливая в сердце его потребность веры в Бога и правды в жизни» [3, с. 1038 – 1039].

Оценивая результаты летних педагогических курсов 1902 года, архимандрит Фаддей отметил, что полученные слушателями знания «нашли отклик в сердцах многих» [4, с. 1231 – 1232]. Высокая результативность методической системы обучения учителей, разработанная и внедренная Фаддеем (Успенским) обосновывается также повышением интереса учителей к проблемам образования, благодарностью за обучение. Об этом свидетельствует текст благодарственного слова, произнесенного одним из слушателей курсов и опубликованного в «Уфимских епархиальных ведомостях». В нем отмечено благотворное влияние архимандрита Фаддея на слушателей, высоко оценено составленное им пособие по общей дидактике [4].

Летние педагогические курсы со временем в рамках служения архимандрита Фаддея в Уфимской епархии стали основным объектом его почитания. Одним из факторов, мотивирующим его к попечительству над методической и организационной стороной курсов для учителей церковно-приходских и земских школ, было понимание того, что учителями чаще всего становились выпускники семинарий, которые не могли найти более престижную работу. Однако архимандрит также понимал, что семинария готовит, прежде всего, священнослужителей, а не педагогов. В этой связи требовалась организация специальной педагогической подготовки выпускников семинарий, реализацию которой и предусматривали летние педагогические курсы. Осуществление такой подготовки требовало выработки определенной методики преподавания, а также – единой программы церковно-приходского обучения, которая на тот момент отсутствовала. Решение данных проблем стало задачей архимандрита Фаддея. Он расширил перечень общеобразовательных предметов, вошедших в содержание программы церковно-приходской школы. Расширение содержания начального образования, по мнению Фаддея Успенского, позволяло преодолеть религиозную замкнутость воспитанников школ, способствовало формированию разносторонне развитой личности, а также способности школьников к личностному самоопределению.

Методическая подготовка слушателей курсов к преподаванию в церковно-приходских школах проходила в форме практикумов и открытых (показательных) уроков.

Преподавательскую деятельность на летних курсах для учителей архимандрит Фаддей Успенский продолжил и в Олонецкой епархии, куда был переведен в 1903 году. В преддверии рукоположения Фаддея Успенского во второго викарного епископа Волынской епархии после шестилетнего служения в Олонецкой епархии по завершении летних педагогических курсов в 1908 году будущий владыка обратился с наставлением к учителям – слушателям курсов. В своем обращении он выразил надежду на то, что педагоги неизменно будут продолжать начатое ими дело. В конце заключительного слова он подчеркнул: «Проводимые беседы и уроки диктовались испытаниями жизни, бывшими в разных местах моего служения, я был исполнен переживаний о том, что унижается слава Церкви» [5, с. 367].

Курирование процесса совершенствования уровня преподавания в церковно-приходских школах и преподавание на курсах повышения квалификации учителей владыка Фаддеем продолжил и в Волынской епархии, куда был переведен в 1909 году. Волынскую епархию с 22 апреля 1902 по 20 мая 1914 г. возглавлял владыка Антоний (Храповицкий), поэтому, по нашему мнению, перевод Фаддея Успенского на данное место служения весьма обоснован [6]. Архиепископ Антоний, знавший Фаддея Успенского с ранней юности, понимал, что в столь сложном в отношении конфессионального контингента регионе просто необходим такой блестящий миссионер, педагог и проповедник, как епископ Фаддей. В годы своего служения на Волыни архиепископ Антоний поддерживал и развивал два направления общественного служения Русской православной церкви:

- миссионерское, в контексте реализации которого выделился блестящий проповедник и миссионер сщмч. Аркадий Остальский.
- просветительское, осуществление которого выпало в большей степени на долю опытного педагога Фаддея (Успенского).

«В ведении владыки Фаддея находились вопросы церковного образования, многие из которых удавалось решать, в том числе с привлечением большого числа образованного городского духовенства. Владыка Фаддей всегда был убежденным сторонником такой формы образования, как церковно-приходская школа и проявлял всестороннюю заботу о существовании и развитии этих школ, а также повышении квалификации преподавателей» [6, с. 37]. В данном служении влады-

ка «искал поддержки того духа и направления, которые должны отличать церковную школу от любой другой» [7, с. 509].

Действительный статский советник В.Т. Георгиевский, помощник имперского наблюдателя церковных школ и синодальный ревизор, реализовавший инспекцию занятий владыки Фаддея, в своем отчете на имя Высокопреосвященнейшего Антония, архиепископа Волынского уточнял: «Давно не переживал таких светлых минут, какие... пережил в течение трех дней пребывания на учительских курсах в Житомире! Что за человек этот кристально чистый, как драгоценный сосуд из горного хрусталя, владыка Фаддей! Как из усердно возженной лампы, струится от него теплый, мягкий свет. Как ласково греет и затем воспламеняет сердечные чувства, увлекая на все чистое, святое и доброе. Его лекции, полные эрудиции, новых и интересных доводов в защиту уважения идеалов церковной школы, доставили мне много истинных наслаждений» [8, с. 4].

Педагогический опыт на летних педагогических курсах в Смоленской, Минской, Уфимской, Олонечской и Волынской епархиях позволил Фаддею Успенскому собрать колоссальный материал, послуживший основой для составления методик обучения Закону Божьему и славянскому языку для учителей церковно-приходских школ, которые легли в основу главного педагогического труда святителя «Записки по дидактике», опубликованного в 1902 году в Уфе, а также разработки методики обучения учителей церковно-приходских и светских школ.

Библиографический список

1. Гринько К.М. Педагогическая деятельность архиепископа Фаддея (Успенского) в конце XIX – начале XX в. Available at: <http://rus-istoria.ru/component/k2/item/>
2. РГИА. Ф. 796. Оп. 439. Д. 849. Л. 8.
3. Уфимские епархиальные ведомости. 1902; № 16: 1038 – 1039.
4. Уфимские епархиальные ведомости. 1902; № 19: 1231 – 1232, 1235.
5. Олонечские епархиальные ведомости. 1908; № 16: 367.
6. Гринько К.М. Владыка Фаддей (Успенский) и церковно-школьное образование в Волынской епархии в конце первого десятилетия XX в. *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета: Народное образование*. 2011; 4 (1): 34 – 39.
7. Волыньские епархиальные ведомости. 1909; № 25: 509.
8. Фаддей (Успенский), священномученик. *Радуйтесь!* Москва, 1998: 4.

References

1. Grin'ko K.M. *Pedagogicheskaya deyatel'nost' arhiepiskopa Faddeya (Uspenskogo) v konce XIX – nachale XX v.* Available at: <http://rus-istoria.ru/component/k2/item/>
2. RGI.A. F. 796. Op. 439. D. 849. L. 8.
3. *Ufimskie eparhial'nye vedomosti*. 1902; № 16: 1038 – 1039.
4. *Ufimskie eparhial'nye vedomosti*. 1902; № 19: 1231 – 1232, 1235.
5. *Olonetskie eparhial'nye vedomosti*. 1908; № 16: 367.
6. Grin'ko K.M. *Vladika Faddej (Uspenskij) i cerkovno-shkol'noe obrazovanie v Volynskoj eparhii v konce pervogo desyatiletiya XX v. Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta: Narodnoe obrazovanie*. 2011; 4 (1): 34 – 39.
7. *Volynskie eparhial'nye vedomosti*. 1909; № 25: 509.
8. *Faddej (Uspenskij), svyashchennomuchenik. Radujtes!* Moskva, 1998: 4.

Статья поступила в редакцию 09.10.19

УДК 7.01+159.937-053.5

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00085

Orlova M.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Fine Arts, Institute of Arts, Adyghe State University (Maikop, Russia),
E-mail: marina_orlova01@mail.ru

CRITERIA-DIAGNOSTIC SUPPORT OF DETERMINING LEVELS OF THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF ART OF PERCEPTION OF TEENAGERS. The article substantiates the need to optimize the development of the artistic perception of adolescents in the lessons of fine art in a comprehensive school. To prepare for this pedagogical activity there are criteria and levels of development of artistic perception. The author characterizes the diagnostic methods used for the criteria-based assessment and presents the results of an empirical study. The theoretical significance of the article lies in the fact that the study enriches and expands didactic ideas about the organization of determining the levels of development of the artistic perception of adolescents, about its functional and structural components.

Key words: artistic perception, criteria for development of artistic perception, levels of development of artistic perception.

М.А. Орлова, канд. пед. наук, доц., Институт искусств Адыгейского государственного университета, г. Майкоп, E-mail: marina_orlova01@mail.ru

КРИТЕРИАЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЕЙ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ПОДРОСТКОВ

В статье обоснована необходимость оптимизации процесса развития художественного восприятия подростков на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе; в рамках подготовки к данной педагогической деятельности представлены разработанные критерии и уровни развития художественного восприятия. Автор характеризует диагностические методы, использованные для критериальной оценки, и излагает результаты проведенного эмпирического исследования. Теоретическая значимость статьи заключается в том, что исследование обогащает и расширяет дидактические представления об организации определения уровней развития художественного восприятия подростков, о его функциональных и структурных компонентах.

Ключевые слова: критерии развития художественного восприятия, художественное восприятие, уровни развития художественного восприятия.

На данный момент искусство и образование являются важными составляющими гармонизации окружающей среды, создают позитивные условия взаимодействия с окружающей действительностью. Важную роль в этом процессе играет художественное восприятие, которое позволяет познать мир культуры и искусства. «Необходимым условием формирования современного разносторон-

не развитого человека является наличие в нём развитого эстетического вкуса, творческой свободы» [1].

В процессе изучения исследований в области педагогической психологии мы пришли к выводу о том, что специфика учебного процесса должна вытекать из возрастных особенностей учащихся 5 – 6-х классов. Данный возрастной период

является благоприятным для развития художественного восприятия, эстетического освоения и познания искусства [2].

Образовательная система, сложившаяся к текущему времени, ориентирована в первую очередь на решение учебных проблем, но развитию художественного восприятия подростков не уделяется должного внимания в учебном процессе. В исследовании мы проанализировали результаты практической деятельности преподавателей таких дисциплин, как изобразительное искусство, история искусств в общеобразовательных школах. Анализ деятельности преподавателей позволил выявить, что подавляющее большинство учителей не уделяют внимания исследуемой проблеме, не стремятся развить художественное восприятие с помощью внедрения в учебный процесс педагогических условий, методов, приемов и средств. В связи с этим назрела необходимость разработки методики формирования художественного восприятия и системы критериев и уровней развития художественного восприятия у подростков.

Исходя из вышесказанного, нами была определена цель исследования – разработать совокупность критериев, установить уровни развития художественного восприятия школьниками произведений изобразительного искусства.

На наш взгляд, в исследовании необходимо определить степень соответствия преподавательской деятельности уровню развития художественного восприятия школьников и раскрыть его критерии. Важно учитывать как результат, так и характер процесса художественного восприятия произведений изобразительного искусства, выбирать наиболее эффективные педагогические условия для развития такого восприятия. Полагаем, что данный подход к исследованию процесса и результата художественно-познавательной деятельности подростков позволяет анализировать понятие художественного восприятия как результат структурной организации процесса художественного восприятия. В данном случае речь идет о способах достижения подростками в практической работе художественного восприятия произведений искусства.

В процессе определения критериев оценки особенностей художественного восприятия в учебном процессе мы приняли во внимание в нашем исследовании «разработки параметров анализа художественных произведений на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе и анализ работ подростков» [3]. На основе работ, посвященных раскрытию критериев оценки рисунков подростков и особенностей протекания и выражения художественного восприятия в творческой деятельности (Р. Арнхейм «Искусство и визуальное восприятие», Н.Н. Волков «Восприятие картины», С.Е. Игнатъев «Психология изобразительной деятельности детей», В.С. Кузин «Вопросы изобразительного творчества», П.М. Якобсон «Художественное восприятие»), мы выявили критерии и показатели определения уровня художественного восприятия произведения изобразительного искусства школьниками [4 – 7].

Развитие художественного восприятия может соответствовать высокому, среднему и низкому уровню проявления. А в качестве критериев выделены *образность, адекватность, осмысленность, целостность, эмоциональность*.

В исследовании мы выявили, что высокому уровню художественного восприятия свойственны целостное и образное восприятие сюжета картины, словесное выражение художественного образа в произведении, способность эмоционально откликаться на произведение искусства, подвергать анализу его композицию, колорит. Полагаем, что среднему уровню художественного восприятия соответствует недостаточно цельное понимание сюжета картины, частичное представление о композиции в картине, неумение полно формулировать, определять и анализировать такие понятия, как идея, образ, колорит картины, эмоциональный отклик на отдельные элементы произведения. Низкому уровню художественного восприятия, по нашему мнению, отвечает неверное представление о тематике картины, неспособность анализировать компоненты произведения, равнодушное, поверхностное отношение к произведениям искусства, неспособность выражать свое мнение по поводу колорита, композиции картины или других произведений изобразительного искусства.

Следует подчеркнуть, что, опираясь на разработанные критерии, мы выявили уровни художественного восприятия.

В нашем исследовании главным методом сбора статистических данных послужил метод анкетирования. Его удобно проводить в рамках учебного времени в школе. С точки зрения психологии можно констатировать, что «данный метод обеспечивает быстрое получение массового материала, это позволяет выявить и проследить линию общих изменений в зависимости от характера учебно-воспитательного процесса» [8]. Опираясь на исследование в области психологии, мы пришли к выводу о том, что анкетирование – психологический вербально-коммуникативный метод, в котором в качестве средства для сбора сведений от участника исследования, применялся заранее сформулированный и продуманный, оформленный перечень вопросов в виде анкеты [9 – 12].

В ходе констатирующего эксперимента было проведено анкетирование по заранее спланированной схеме, основывающееся на вопросах и ответах школьников. Данный метод сбора статистических данных послужил наиболее точному выявлению уровней развития художественного восприятия и обеспечил наибольшую массовость исследования. Анкетирование было анонимным, личность респондента не обозначалась.

При составлении анкет мы учли, что вопросы должны побуждать учащихся к рассуждениям о картинах, выявить сформированные знания в области искусства (композиция, колорит, образ), направлять на подробный анализ произведений искусства. Анкетирование дало возможность проследить динамику развития художественного восприятия произведений изобразительного искусства. Выводы учащихся свидетельствуют о положительной динамике, так как они самостоятельно, подробно и углубленно анализируют произведения искусства. В анкетировании в 5-х классах демонстрировались слайды и репродукции следующих картин отечественных художников: И.И. Шишкин «Дуб», И.Э. Грабарь «Рябинка», А.А. Рылов «Над голубым простором»; В.И. Суриков «Взятие снежного городка», И.Е. Репин «Не ждали», Н.П. Богданов-Бельской «Устный счет» – в 6-х классах.

В процессе исследования были использованы многообразные уровни формализации содержания исследуемой проблемы. Полученная информация по отдельным вопросам и заданиям подвергалась рассмотрению, после чего анализировалась детально (на описательном уровне).

В соответствии с ключами к разработанным диагностическим тестам и анкетам проводился анализ результатов констатирующего эксперимента, который был направлен на установление уровня развития художественного восприятия учеников в соответствии с критериями. Набранные участниками экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ) баллы по каждому критерию представлены в табл. 1.

Констатирующий этап эксперимента показал, что в 5 – 6-х классах уровень развития художественного восприятия учащихся выше среднего, и это подтверждается статистическими данными – 68%.

Итог констатирующего этапа эксперимента можно говорить о недостаточно высоком уровне развития художественного восприятия у учащихся испытуемой группы. Высокий уровень в контрольной группе составляет 15%, в экспериментальной группе – 11%, низкий уровень в контрольной группе – 21%, а в экспериментальной – 19% (табл. 1).

Как уже отмечалось нами, выявленные показатели свидетельствуют о глобальном значении построения целостной системы педагогических условий, а также методов, приемов и средств, направленных на развитие осмысленного, адекватного, образного, целостного, эмоционального восприятия у учащихся 5 – 6-х классов общеобразовательной школы».

Констатирующий эксперимент выявил потребность в специально организованной работе, нацеленной на развитие художественного восприятия школьников на уроках изобразительного искусства.

Таблица 1

Показатели развития художественного восприятия у учащихся 5-х – 6-х классов лицея № 8, гимназии № 22, МОУ СОШ №2, МОУ СОШ № 3
1. Республики Адыгея г. Майкопа
(по результатам констатирующего эксперимента)

Критерии развития художественного восприятия	НУ (низкий уровень)		СУ (средний уровень)		ВУ (высокий уровень)	
	КГ (%)	ЭГ (%)	КГ (%)	ЭГ (%)	КГ (%)	ЭГ (%)
Образность	23	14	60	75	17	11
Адекватность	17	21	68	76	15	3
Осмысленность	20	15	65	74	15	11
Целостность	14	27	72	56	14	17
Эмоциональность	19	14	75	73	6	13
Средний показатель	18,5	18,2	68	70,8	13,4	11

Библиографический список

1. Абакумова Е.В. *Развитие художественно-творческих способностей учащихся: На материале детских художественных школ и школ искусств Республики Адыгея*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Майкоп, 2004.
2. Юсов Б.П. Восприятие искусства и возрастные особенности школьников. *Роль художественных музеев в эстетическом восприятии школьников*. Москва: Советский художник, 1975: 65 – 111.
3. Козловская М.А. *Педагогические условия развития художественного восприятия подростков*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Майкоп, 2012.
4. Ерков С.А. *Развитие художественного восприятия произведений изобразительного искусства на уроках изобразительного искусства в 5, 6 классах средней общеобразовательной школы*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2006.
5. Хабаху А.Г. *Формирование знаний, умений и навыков в овладении педагогическим рисованием (на примере занятий учебным рисунком в системе подготовки художника-педагога)*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2006.
6. Чумичева Р.М. *Ребенок в мире культуры*. Москва: Просвещение, 1992.
7. Бабанский Ю.К. *Оптимизация процесса обучения*. Москва: Педагогика, 2001.
8. Дружинин В.Н. *Экспериментальная психология*. Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2002.
9. *Психологические методы*. Available at: http://www.yapsiholog.ru/psihologicheskie_metody/
10. *Философский словарь*. Под редакцией И.Т. Фролова. Москва: Политиздат, 1991.
11. Дружинин В.Н. Психология творчества. *Психологический журнал*. 2005; Т. 26, № 5: 101 – 110.
12. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2001.

References

1. Abakumova E.V. *Razvitiye hudozhestvenno-tvorcheskih sposobnostej uchashchihya: Na materiale detskikh hudozhestvennykh shkol i shkol iskusstv Respubliki Adygeya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Majkop, 2004.
2. Yusov B.P. *Vospriyatie iskusstva i vozrastnye osobennosti shkol'nikov. Rol' hudozhestvennykh muzeev v 'esteticheskom vospriyatii shkol'nikov*. Moskva: Sovetskij hudozhnik, 1975: 65 – 111.
3. Kozlovskaya M.A. *Pedagogicheskie usloviya razvitiya hudozhestvennogo vospriyatija podrostkov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Majkop, 2012.
4. Erkov S.A. *Razvitiye hudozhestvennogo vospriyatija proizvedenij izobrazitel'nogo iskusstva na urokah izobrazitel'nogo iskusstva v 5, 6 klassakh srednej obsheobrazovatel'noj shkoly*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2006.
5. Habahu A.G. *Formirovanie znanij, umenij i navykov v ovladenii pedagogicheskim risovaniem (na primere zanyatij uchebnym risunkom v sisteme podgotovki hudozhnika-pedagoga)*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2006.
6. Chumicheva R.M. *Rebenok v mire kul'tury*. Moskva: Prosveschenie, 1992.
7. Babanskij Yu.K. *Optimizaciya processa obuchenija*. Moskva: Pedagogika, 2001.
8. Druzhinin V.N. *'Eksperimental'naya psihologiya*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Piter», 2002.
9. *Psihologicheskie metody*. Available at: http://www.yapsiholog.ru/psihologicheskie_metody/
10. *Filosofskij slovar'*. Pod redakciej I.T. Frolova. Moskva: Politizdat, 1991.
11. Druzhinin V.N. Psihologiya tvorchestva. *Psihologicheskij zhurnal*. 2005; T. 26, № 5: 101 – 110.
12. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obshej psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.

Статья поступила в редакцию 09.10.19

УДК 37.017.925

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00086

Skurskaya N.V., senior lecturer, Department of Education and Socialization of the Institute of Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: skurskaya@inbox.ru

ORGANIZATION OF COMMUNITY OF CHILDREN AND ADULTS IN SCHOOL-COLONY “RED ZORI” ON THE BASIS OF RELATIONS OF CARE. The article gives a theoretical analysis of the relations of care as the basic educational relations for sociocultural identification of the person in Russian culture, gives the meanings of this concept in the works of various authors, considers the sociocultural-oriented conceptual approach of personal education of I.P. Ivanov (“pedagogy of common care”) and its result – the caring attitude of children to all sides of life, to themselves and people. On the example of the organization of the community of children and adults in the school-colony of Red Zori, the pedagogical conditions for the upbringing of children’s caring attitude are considered. In the 20-30s in the Red Zori teachers together with children created a community of children and adults, organized agricultural labor, polytechnic education, socio-cultural activities for the development of cultural wealth, the system of self-government. The result of this educational activity is highly appreciated by D. Dewey.

Key words: collective, community of children and adults, relations of care, educational relations.

Н.В. Скурская, ст. преп., ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Санкт-Петербург, E-mail: skurskaya@inbox.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ СООБЩЕСТВА ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ В ШКОЛЕ-КОЛОНИИ «КРАСНЫЕ ЗОРИ» НА ОСНОВЕ ОТНОШЕНИЙ ЗАБОТЫ

В статье дается теоретический анализ отношений заботы как базовых воспитательных отношений для социокультурной идентификации личности в русской культуре, приводятся значения данного понятия в работах различных авторов, рассматривается социокультурно-ориентированный концептуальный подход воспитания личности И.П. Иванова («педагогика общей заботы») и его результат – заботливое отношение детей ко всем сторонам жизни, себе и людям. На примере организации сообщества детей и взрослых в школе-колонии «Красные Зори» рассматриваются педагогические условия воспитания заботливого отношения детей. В 20 – 30-х годах в «Красных Зорях» педагоги вместе с детьми создавали сообщество детей и взрослых, организовывали сельскохозяйственный труд, политехническое образование, социокультурную деятельность по освоению богатств культуры, систему органов самоуправления. Результат этой воспитательной деятельности был высоко оценен Д. Дьюи.

Ключевые слова: коллектив, сообщество детей и взрослых, отношения заботы, воспитательные отношения.

В 2019 году исполняется 100 лет со дня открытия в ноябре 1919 года под Петроградом школы-колонии «Красные Зори», в которой осуществлялся уникальный эксперимент по воспитанию нового человека на основе труда, политехнического образования и приобщения городских детей из бедных семей к богатствам культурного наследия в трудное послереволюционное время. Первые 27 воспитанников во главе с педагогом Игнатием Вячеславовичем Иониным пешком дошли по Петергофской дороге до Михайловского дворца, что между Стрельной и Петергофом, и начали под его руководством организовывать совместную жизнь, труд и учебу в загородной школе-колонии. Сами воспитанники придумали новое название своему дому – «Трудовая школа-колония «Красные Зори». К 1925 году количество воспитанников увеличилось до 500 учащихся,

100 дошколят, 200 – приходящих учащихся школы. Школа имела прекрасно налаженное опытное сельское хозяйство на землях имения Михайловки: в прудах разводили редких рыб, была пасека, птичник, скотный двор, коровник, мельница, оранжерея, заготовка кормов, производили свои сортовые семена, и параллельно велась научно-исследовательская работа по выведению новых сельскохозяйственных сортов. Поэтому вскоре было решено организовать для выпускников агропедтехникум, в котором выпускники школы готовились быть организаторами таких же школ с сельскохозяйственным уклоном. Все дети с удовольствием учились и трудились, а во второй половине дня занимались в многочисленных кружках, гуманитарных комиссиях, театрах, в трех оркестрах, все учились говорить на иностранных языках (немецком, французском, английском).

Большинство выпускников, получив блестящее политехническое образование и воспитание, поступали в высшие учебные заведения Ленинграда и были образованными, культурными и высококонтрастными людьми. И если бы И.В. Ионина не репрессировали в 1937 году по ложному доносу, он успел бы описать успехи воспитания в школе-колонии «Красные Зори» по таким направлениям, как учебное, трудовое, нравственное, эстетическое, физическое. В 1928 году школу посетил один из авторов реформаторской педагогики, американский педагог и философ, профессор Колумбийского университета Джон Дьюи. В статье после посещения школ в СССР он писал: «Нигде в мире мне не пришлось встретить таких счастливых детей... они занимались садоводством, ухаживали за пчелами, были заняты ремонтом здания, уходом за цветами в оранжереи... в моей памяти особенно запечатлелось, как они работали и как они относились к своим занятиям... у меня осталось неизгладимое впечатление... я имел счастье встретить таких детей».

Сегодня актуальным в деле реформирования российского образования становится социокультурная обоснованность социального воспитания в контексте социализации, детерминированной, с одной стороны, традициями общественной жизни народа, а с другой, современными социальными условиями. Социокультурная обоснованность выражается в опоре педагогических новаций на национальную отечественную культуру, на традиции в народном образовании, учитывающие особенности отечественной ментальности и построения мировоззрения, особенности национального идеала воспитания. Принцип народности в общественном воспитании, провозглашенный К.Д. Ушинским, помогает понять сегодня, что «нельзя воспитываться по чужой педагогической системе, как бы не была она стройна и хорошо обдумана». Ушинский считал, что каждый народ выработал в своей истории подходящую для воспитания детей педагогическую систему и выработал он ее потому, что «пытал собственные силы» для определения наилучших условий образования детей. Одним из главных таких условий в русской культуре служит организация коллектива на отношениях заботы. Идеал народности в воспитании подрастающих поколений служит отправным пунктом для педагогических поисков и практик, он как бы изнутри освящает многие аспекты педагогического процесса, служит силой, которая способствует многим педагогическим начинаниям и открытиям.

В истории отечественной педагогики было несколько периодов, когда в недрах общественно-педагогических движений происходило рождение уникального опыта применения на практике ряда представлений об особых условиях воспитания российского гражданина. Одним из таких необходимых условий национального воспитания является условие воспитание личности ребенка в сообществе детей и взрослых. Именно сообщество детей и взрослых выполняет миссию сохранения традиционных нравственных норм общественной жизни россиян в общественном воспитании. Результатом такого «общинного воспитания» детей на протяжении веков в России являлось воспитание у них заботливого отношения ко всем сторонам жизни, к себе и людям. Для достижения такого альтруистического отношения к жизни, характерного для ареала русской ментальности, ребенку важно самостоятельно прийти к осознанию, что для единения с другими в деятельности, игре, творчестве, в общем добром деле важно научиться ограничивать и преодолевать свои эгоистические мотивы и учиться отношениям сотрудничества и содружества поколений.

Важнейшей составляющей общественного развития России сегодня является потребность в воспитание подрастающего поколения достойными гражданами и патриотами своей страны, продолжающими историческую преемственность поколений. Для того чтобы по своим личностным качествам будущий гражданин страны отвечал современным требованиям и был готов отвечать на вызовы времени, необходимо, чтобы он, с одной стороны наследовал цивилизационную и социокультурную идентичность, а с другой стороны, был бы активным творческим создателем будущего. Для этого необходимо педагогически правильно осуществлять организованное социальное воспитание в разных социальных сообществах, хранящих и обновляющих традиции нравственной жизни, результатом которого бы являлась базовая для данной цивилизации модель личности.

Сегодня многие авторы констатируют снижение нравственного потенциала российского общества и, как следствие, ослабление нравственного воспитания в первичных педагогических общностях: семье и школьном сообществе. Но в истории России были периоды, когда практика социального воспитания давала хорошие результаты в семьях и в детско-взрослых сообществах за счет опоры на традиции общественной жизни, выработанной народом на протяжении многих веков российской истории, на отношения заботы в совместном труде и общении.

Проблематика отношений возникает в российской науке вместе с первыми успехами в перевоспитании беспризорников в 20 – 30-х годах XX века. Одним из первых в психологии ее начинает развивать ученик В.М. Бехтерева А.Ф. Лазурский, а после его ранней смерти В.М. Бехтерев поручает продолжить исследовать проблему целостной личности и ее отношений с другими людьми в деятельности и общении другому своему ученику – В.Н. Мясищеву. В.Н. Мясищев всесторонне исследует проблематику всех сторон отношений личности и социума, роль отношений в воспитании личности, опирается на опыт А.С. Макаренко и его открытие отношений как главный предмет воспитания в отечественной педагогической традиции. Но внимание к роли отношений заботы в воспитании в большей мере привлек другой автор – И.П. Иванов, основатель коммунарского

движения и «педагогики общей заботы», долгое время проработавший профессором РГПУ им. А.И. Герцена.

В.Н. Мясищев пишет, что «воспитание представляет собой процесс взаимодействия воспитателя и воспитуемого... и в этом двустороннем процессе воспитатель может обнаруживать к воспитаннику как требовательное, любовное, так и неприязненное, пренебрежительное отношение» [1, с. 21]. Позже, в 70-х годах XX века, И.П. Иванов на основе изучения опыта А.С. Макаренко, И.В. Ионина и других «подвижников соцвоста» 20 – 30-х годов, работ В.Н. Мясищева об отношениях, а также своего опыта организации коммунарских коллективов, формулирует одну из закономерностей отечественного воспитания: «чем успешнее строятся и укрепляются отношения общей заботы воспитателей и воспитанников, тем полнее и глубже развивается товарищеская самостоятельность, т.е. идущая под их собственным воздействием на себя, творческая забота об окружающих людях и о себе, как их товарище» [2, с. 21].

В школе-колонии «Красные Зори» с самого первого момента ее создания И.В. Ионин предложил ребятам заботиться о своем доме, своем коллективе, друг о друге, о воспитателях и на заботе друг о друге и своем коллективе строить жизнь и воспитание как самовоспитание себя – друга и товарища всех других колонистов. Именно такая постановка дела воспитания на основе организации совместной с взрослыми деятельности по типу «общей заботы» и отношений содружества поколений вела в «Красных Зорях» к тому, что дети начинали сознательно относиться к жизни, к себе, причислялись поступать нравственно и на общую пользу радостно трудиться на общих полях и мастерских, увлеченно учиться и заниматься социокультурным творчеством.

В.Н. Мясищев подчеркивал, что системы объективных общественных отношений, в которые оказывается включен каждый человек с момента своего рождения и до смерти, формирует его субъективные отношения к окружающему миру и себе. И через систему субъективных отношений человека, как через своеобразную «призму», преломляются все воздействия на него. Он писал также, что «деятельность для формирования нравственного ядра личности может оказаться нейтральной, если между ее участниками не организованы отношения сотрудничества, взаимопомощи и коллективизма» [3, с. 8].

Традиция социального воспитания на основе отношений заботы формировалась в России на протяжении всей ее истории еще с древнейших времен и достигла своего особого расцвета в практике ряда выдающихся педагогов-подвижников XIX – XX веков в период пореформенных и послереволюционных преобразований. К педагогам, создавшим успешные и результативные сообщества детей и взрослых, можно отнести в первую очередь С.А. Рачинского, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, И.В. Ионина, В.А. Сухомлинского и др. Именно в их педагогическом опыте наиболее ярко проявила себя отечественная традиция социального воспитания личности в специально организованных и самоорганизующихся на основе культурно-исторической традиции общинного со-бытия сообществах детей и взрослых, способствующих воспитанию нравственного отношения заботы к окружающему миру.

Именно отношения А.С. Макаренко назвал главным объектом социального воспитания. Отношения «общей заботы» в «общем деле» были выработаны народом на протяжении тысячелетней истории жизни крестьянской общины в России. В опыте успешных школ-колоний, коммун 20 – 30-х годов XX века мы находим тот же тип отношений между воспитателями и воспитанниками, такой же общинный образ жизни. Еще до революции в контексте мирового движения реформаторской педагогики в России сформировалась концепция общественного воспитания, изложенная в трудах П.Ф. Каптерева, В.П. Вахтерова, В.И. Чернуцкого и др. В этой концепции просматривалась заинтересованность общества в формировании личности гражданина Отечества, в подготовке его к активной жизни в обществе, в развитии его воли и социальной направленности, исходя из национальных социокультурных особенностей воспитания.

Одной из главных таких особенностей является традиция общественного воспитания. Ребенок с момента рождения находится непрерывно в социальной среде. В.П. Вахтеров писал, что человек был и всегда остается прежде всего существом социальным, и воспитание поэтому не должно быть исключительно индивидуалистическим. Важно в воспитании, по его мнению, гармонизировать два процесса – индивидуализации и социализации, на основе которых идет развитие личности. Человек живет в обществе, следовательно, воспитание должно подготавливать его к жизни в обществе. Однако школа-учеба, или старая дореволюционная школа, по мнению одного из организаторов скаутского движения в России И.Н. Жукова, «... не создавала альтруистических навыков. Школа не воспитывала, а только учила». Новой задачей воспитания в пореформенной России должна была стать задача воспитания социально активной личности с сильным характером и альтруистической направленностью, традиционной для русской ментальности [4].

В дореволюционной России широко развиваются организации внешкольного образования на базе детских клубов, площадок, скаутинга, загородных школ-колоний. Осмысляя свой опыт в области внешкольного воспитания, педагоги пишут о роли среды в формировании чувства солидарности, социальной справедливости, ответственности и общественности. Для жизни в обществе детям было необходимо учиться самостоятельно «устанавливать элементарные правила общежития», участвовать в организации труда и обучаться демократии. С одной стороны, детские сообщества осуществляли взаимодействие

со средой, а с другой, становились необходимым средством индивидуального развития.

К.Н. Вентцель писал, что одной из главных целей воспитания надо считать «цель связывания в практической жизнедеятельности воспитанников индивидуального и социального, поскольку в глубине всякой человеческой индивидуальности заложено тяготение к миру и человечеству», так как «мир и человечество – это атмосфера, в которой только и может распусться цветок индивидуальности» [5, с. 202]. На развитие творческой самобытной общественности ребенка через создание вокруг него специальной общественной среды, фундаментом которой является коллективное творчество, и должно быть направлено новое воспитание. На важность организации такой воспитывающей среды с опорой на культурные традиции, обычаи, нормы общежития указывал С.Т. Щацкий. Он провозглашал переход от педагогики индивидуальной к педагогике социальной.

Все эти поиски путей воспитания нового человека культуры были продолжены «подвижниками соцвоя» в советской России. Почти 200 школ-колоний и школ-коммун были созданы в стране в период ликвидации беспризорничества, почти во всех этих школах воспитание стихийно стало осуществляться на основе идеала народности – в общем деле, в общей заботе о своем коллективе, в атмосфере доверия и взаимопомощи, которую формировали дружеские отношения заботы всех друг о друге и своем коллективе. Процессы коллективнообразования и самоуправления детей были приоритетными в этих детско-взрослых сообществах, и особое заботливое отношение взрослых к детям стимулировало детскую активность и желание самообразовываться, становиться лучше, чем они есть сейчас.

общественно значимым содержанием, таким как «общая забота» об улучшении окружающей жизни и себя в ней. Стречневой основой такой деятельности выступает забота как объединяющая идея «трех китов» воспитания: деятельности, организации и отношений. Понятие коллектива в педагогическом опыте 20 – 30-х и 60 – 70-х гг. XX века, по мнению И.П. Иванова, тесно связано с проявлением заботы и взаимозаботы в нем, привнесенное в этот опыт из народного идеала заботы и взаимозаботы в нем, привнесенное в этот опыт из народного идеала заботы и взаимозаботы в нем. Поэтому И.П. Иванов считает, что определяющим признаком коллектива являются не столько органы самоуправления, сколько забота всех о каждом и каждого обо всех.

Мы изучили работы многих авторов, которые писали о социальном воспитании в России в XIX – XX веках, педагогический опыт дореволюционной и послереволюционной практики социального воспитания в коллективе и через коллектив, детско-взрослую общность школы-колонии «Красные Зори» в ее развитии от 1919 г. по 1941 г. и пришли к выводу о том, что в основе успешного опыта по воспитанию молодежи лежит народный идеал «общей заботы» всех обо всех, заботливое отношение воспитателей к воспитанникам и ответное доверительное и осознанное отношение к ним воспитанников, на основе которых происходит преодоление отклонений в поведении детей и рост их личностей в направлении добра и заботы об окружающей жизни. В общем труде на общую пользу незаметно для детей происходит их воспитание и самовоспитание в заботе друг о друге и своем коллективе-семье.

Еще Я.А. Коменский писал о том, что воспитание добродетельного человека возможно только в заботе его о других людях. Опыт организации такой

Таблица 1

Основные педагогические условия воспитания заботливого отношения

ФИО	I условие	II условие	III условие
Макаренко А.С.	деятельность на благо людей	коллектив	отношения заботы
Иванов И.П.	деятельность на благо людей	коллективная организация	отношения заботы
Слободчиков В.И.	деятельность на благо людей	со-бытийная общность	общение

В табл. 1 изображены основные ведущие условия успешного воспитания нравственного, заботливого отношения к жизни у трех авторов, опирающихся в своих исследованиях на идеал народности в воспитании.

И.П. Иванов пишет, что воспитательный потенциал деятельности во многом определяется включенностью человека в социальное творчество с личностно и

деятельности и таких отношений на основе народного идеала общинной жизни мы обнаруживаем в практике как дореволюционных так и послереволюционных педагогов-подвижников России, создававших свои воспитательные системы в русле народной педагогической традиции и на основе народного идеала «общей заботы».

Библиографический список

1. Макаренко А.С. *Педагогическая поэма. Полная версия*. Москва: Издательство АСТ, 2018.
2. Иванов И.П. *Звено в бесконечной цепи*. Рязань, 1995.
3. Мясисhev В.Н. *Психология отношений*. Под редакцией А.А. Бодалева. Москва: Издательство «Институт практической психологии». Воронеж: НПО «МОДЕК», 1995.
4. Жуков И.Н. *Стан волчат и птенчиков: длительные воспитывающие игры*. Архангельск: Изд-во Журнала «Вестник скауту», 1917.
5. Ромм Т.А. *История социальной педагогики: учебное пособие*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010.

References

1. Makarenko A.S. *Pedagogicheskaya po'ema. Polnaya versiya*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2018.
2. Ivanov I.P. *Zveno v beskonechnoj cpepi*. Ryazan', 1995.
3. Myasishev V.N. *Psixologiya odnoshenij*. Pod redakciej A.A. Bodaleva. Moskva: Izdatel'stvo «Institut prakticheskoj psixologii». Voronezh: NPO «MODEK», 1995.
4. Zhukov I.N. *Stan volchat i ptenchikov: dlitel'nye vospityvayushchie igry*. Arhangel'sk: Izd-vo Zhurnala «Vestnik skautu», 1917.
5. Romm T.A. *Istoriya social'noj pedagogiki: uchebnoe posobie*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2010.

Статья поступила в редакцию 13.10.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00087

Gairbekov M.M., senior lecturer, Department of Physical Education, Chairman of the Sports Club, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),
E-mail: fubazaeva@mail.ru

Bazaeva F.U., Professor, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia),
E-mail: fubazaeva@mail.ru

PROBLEMS OF FORMING A NEED FOR A HEALTHY LIFESTYLE AT STUDENT YOUTH. The article presents an analysis of the health status of student youth. The pedagogical reasons for the decline in youth health are highlighted. The factors that have a negative impact on the formation of a culture of a healthy lifestyle of student youth are considered. Effective mechanisms to counter negative factors are highlighted. The components and health indicators of student youth are determined. The factors affecting the formation of the needs of university students in a healthy lifestyle are identified. The pedagogical problems associated with the educational process of the university are considered, the solution of which is aimed at ensuring the effective formation of a culture of a healthy lifestyle of students. In the system of means that ensure the process of forming a healthy lifestyle of students, the leading are: prevention of bad habits of young people, broadcasting of positive effects on the body of a healthy lifestyle, introduction of modern health-saving technologies in the educational process of the university.

Key word: healthy lifestyle, youth, students, formation of healthy lifestyle, need for healthy lifestyle, educational process.

М.М. Гаирбеков, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет» г. Махачкала,
E-mail: fubazaeva@mail.ru

Ф.У. Базеева, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный,
E-mail: fubazaeva@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТИ В ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье представлен анализ состояния здоровья студенческой молодежи. Выделены педагогические причины снижения его уровня у данной категории лиц. Рассмотрены факторы, оказывающие негативное влияние на формирование культуры здорового образа жизни студенческой молодежи. Выделены эффективные механизмы противостояния негативным факторам. Определены компоненты и показатели здоровья студенческой молодежи. Обозначены факторы, влияющие на формирование потребности студентов вуза в здоровом образе жизни. Рассмотрены педагогические проблемы, связанные с учебно-воспитательным процессом вуза, решение которых направлено на обеспечение эффективного формирования культуры здорового образа жизни студентов.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, молодежь, студенты, формирование ЗОЖ, потребность в ЗОЖ, образовательный процесс.

Как отмечают ученые (С.Ю. Иванова, Н.С. Панчук, Г.Ю. Козина, А.Д. Шарикова и др.) [1 – 4], в настоящее время прослеживаются проблемы в физическом развитии молодежи: снижаются показатели здоровья, идет рост заболеваемости, физическая пассивность молодежи, ведение значительной ее частью и нездорового образа жизни, снижение внеаудиторной работы со студенческой молодежью в разделе спортивных и оздоровительных мероприятий.

Вопросы сохранения здоровья актуализируются, поскольку молодежь ведет малоподвижный образ жизни, длительное время находится в закрытых помещениях (на аудиторных занятиях и т.д.), для молодежи характерно развитие вредных привычек. Педагоги (Л.И. Лубышева, В.А. Магин и др.) [5], [6] выделяют педагогические причины снижения уровня здоровья молодежи – интенсивность учебного процесса и недостаточное просвещение молодежи относительно здорового образа жизни.

В публикациях последних лет [7 – 11] отмечается, что молодежь безответственно относится к своему здоровью, его сохранению и укреплению; у нее отсутствует ценность здоровья в иерархии общечеловеческих ценностей, что является основой здоровьесбережения; молодежи не присуща здоровьесберегающая ответственность, что в настоящее время становится первостепенной задачей.

В связи с этим в настоящее время проблема сохранения здоровья, приобщение студенческой молодежи к здоровому образу жизни, развитие потребности молодежи в сбережении собственного здоровья, что позволит им активно жить, является актуальной.

В последние годы прослеживаются изменения в стратегии достижения и сохранения здоровья человека, в связи с чем в его базовой культуре следует выделить культуру здорового образа жизни. В ее основе лежит формирование Я-концепции здоровой личности, а также создание условий для саморазвития и самопознания. Организм человека функционирует по законам саморегуляции, несмотря на то, что на него воздействуют множественные внешние факторы, некоторые из которых оказывают крайне негативное влияние. К таким негативным факторам относятся следующие: нарушение гигиенических требований, режима дня и питания, отсутствие калорийности питания, влияние неблагоприятных экологических факторов, наличие вредных привычек, неблагоприятная наследственность, недостаточный уровень медицинского обслуживания и т.д.

Педагоги (Г.Ю. Козина, Т.М. Кравченко) [3], [4] отмечают, что одним из наиболее эффективных механизмов противостояния этим факторам становится следование правилам ЗОЖ, то есть необходимо формирование у молодежи культуры здорового образа жизни.

Ученые Г.Ю. Козина [3], А.Д. Шарикова [12] указывают, что состояние здоровья человека зависит от нескольких показателей: образ жизни определяет 50% здоровья; а остальные 50% – независимые от человека причины: 20% экология, 20% наследственность и 10% медицина.

В то же время специалисты в области физической культуры (Л.И. Лубышева, В.А. Магин) отмечают, что в ЗОЖ основополагающая роль отводится двигательной активности, которая при правильной организации может составлять от

30% до 50% показателей здоровья. Н.А. Семашко писал: «Человеку для укрепления своего здоровья необходимо заниматься физической культурой 24 часа в сутки. Для реализации этого необходимо: 1) желание человека это делать; 2) знания о правильности того, что он делает; 3) иметь возможность реализации своих потребностей; 4) знания в области практической физкультурной деятельности».

От общего состояния здоровья, физического здоровья и физической активности зависит внимательность, усидчивость, память [1].

Целью стратегии педагогической деятельности является воспитание у учащихся школ и студенческой молодежи мотивации к здоровью и формированию основ здоровой жизнедеятельности в системе «семья – ДОО – школа – вуз». Методологически значимо для реализации обеспечения здоровой жизнедеятельности студенческой молодежи положение о доминирующих базовых потребностях. Согласно этому положению в иерархии основных потребностей индивида всегда выдвигается главенствующая роль для данного возрастного периода, определяющая «ядро личности» и её поведенческую деятельность.

Здоровье – многокомпонентное понятие. Целесообразно выделение следующих компонентов здоровья (табл. 1).

Современные исследователи [2, 3, 5, 12] отмечают, что студенческая молодежь дома и в вузе много времени проводит в статистическом положении, это увеличивает утомляемость организма, поскольку нагрузка идет на одни и те же мышцы. Работа скелетной мускулатуры снижается, а это влечет за собой нарушение осанки, искривление позвоночника, нарушение гибкости, ловкости, быстроты реакции и координации движений, увеличивается шанс развития плоскостопия и задержки возрастного физического развития в целом. Низкая подвижность (гиподинамия) в молодом возрасте вызывает нарушение обмена веществ, что способствует появлению лишнего веса и развитию ожирения.

Статистические данные показателей здоровья студенческой молодежи следующие: около 70% студенческой молодежи страдают от последствий малоподвижного образа жизни (гиподинамию); от 30% до 40% студентов имеют избыточный вес; проявления близорукости отмечается у 42% студенческой молодежи; около четверти студентов (25%) страдают от повышенного артериального давления и других заболеваний сердечно-сосудистой системы.

В.А. Магин [7] отмечает, что «каждый молодой человек самостоятельно инициирует собственное поведение в отношении сохранения здоровья. Этот процесс носит сугубо индивидуальный, субъективный характер». Следовательно, педагогу необходимо целенаправленно создавать условия, способствующие тому, чтобы каждый студент становился субъектом своего развития, приобщался к здоровому образу жизни.

Интеграция учебных дисциплин на создание автономной системы здоровьесбережения, мониторинг непрерывного образования становятся объединяющими прогрессивными факторами самоорганизующейся общеобразовательной системы.

По мнению Т.М. Кравченко [4], необходимо повышать жизнеспособность организма, расширять его адаптивные и социально-валеологические особенности.

Таблица 1

Компоненты и показатели здоровья

№ пп	Компоненты здоровья	Показатели здоровья
1.	Соматическое здоровье	Показатели текущего состояния функционирования всех органов и систем организма человека. В основу соматического здоровья положена индивидуальная программа биологического развития человека. Она формируется путем реализации базовых потребностей организма на различных этапах онтогенеза. Базовые потребности – это основной механизм физического развития человека, которые обеспечивают индивидуальность и выступают детерминантом формирования соматического здоровья.
2.	Физическое здоровье	Основной компонент в структуре здоровья человека и его состояния. Физическое здоровье обусловлено биологическими особенностями организма. Без связи различных элементов организма между собой невозможно говорить о физическом здоровье, поскольку отдельно существовать и функционировать какой-либо орган (ткани, клетки, органы и т.п.) не могут.
3.	Психологическое здоровье	Состояние психической сферы человека, что предопределяется духовным комфортом. Психологическое здоровье активизирует различные потребности человека, возможностями самореализации как личности, т.е. обеспечивает социальную жизнь человека.
4	Нравственное здоровье	Система ценностей, мотивов, установок, что определяет поведения человека в обществе. Духовность человека лежит в основе нравственного здоровья [8], [9].

Автор отмечает, что воспитание культуры здорового образа жизни в молодежном возрасте – это необходимое условие существования здоровой нации, продолжительности максимальной трудовой и физической активности.

Проблема формирования культуры здорового образа жизни у студентов вуза является актуальной, поскольку состояние их здоровья сегодня – это здоровье общества через 20 – 30 лет. Студенчество, будучи особой социальной группой, всегда является объектом особого внимания. Тенденции ухудшения здоровья молодежи нацеливают на постановку новых задач в физическом воспитании студентов.

Учеными отмечается слабая мотивация студенческой молодежи к ведению здорового образа жизни, отсутствие внедрения в учебно-воспитательный процесс вуза современных технологий, направленных на сохранение и укрепление здоровья студентов, формирование потребности в ЗОЖ [10]. Формирование данной потребности необходимо для того, чтобы, начиная со студенческих лет, человек пришел к осознанию необходимости занятий физической культурой и спортом, обрел знаниями и умениями восстанавливать организм после стрессовых ситуаций и физических нагрузок.

На наш взгляд, причины несформированной потребности студенческой молодежи в ЗОЖ заключаются в том, что в педагогической науке нет точных представлений о его сущности, специфике и структуре, в полной мере не раскрываются возможности учебно-воспитательного процесса вуза по формированию у студентов культуры ЗОЖ.

С.Ю. Иванова [1] выделяет факторы, влияющие на формирование потребности студентов вуза в здоровом образе жизни:

- *способствующие формированию потребности студентов в здоровом образе жизни* (пропаганда физической культуры и спорта через средства мас-

совой информации; просвещение студентов о составляющих здорового образа жизни; организация физкультурно-оздоровительной деятельности студентов вуза по применению полученных знаний о здоровом образе жизни в повседневной жизни; индивидуально-дифференцированное содержание занятий «Физическая культура» в вузе в соответствии с состоянием здоровья студентов; интерес к занятиям физической культурой и спортом; традиции семьи по ведению здорового образа жизни; уровень профессионального мастерства преподавателей вуза при реализации здоровьесберегающих технологий, например, преподавателей вуза в ведении здорового образа жизни, желание быть красивым и т.д.);

- *препятствующие формированию рассматриваемого процесса* (уровень материального благосостояния семьи студентов и сложившиеся в ней традиции образа жизни; бытовые условия; наличие вредных привычек, характеризующих образ жизни и поведение студентов; мнение референтной группы; недостаточность развитая воля студентов; нехватка свободного времени; лень; непонимание значимости занятий физической культуры и спорта для здоровья человека и др.).

Формирование у студентов ответственного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих во многом зависит от создания в учебном заведении организационно-педагогических условий, способствующих решению возникшей проблемы. В системе средств, обеспечивающих процесс формирования здорового образа жизни студентов, ведущими выступают следующие: профилактика вредных привычек молодежи, трансляция положительного влияния на организм здорового образа жизни, внедрение современных здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательный процесс вуза, доступность информации по ЗОЖ, включение студентов в массовый студенческий спорт на площадках вуза.

Библиографический список

1. Иванова С.Ю. *Формирование потребности студентов вуза в здоровом образе жизни*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Кемерово. 2008.
2. Панчук Н.С. *Формирование здоровьесберегающей ответственности студентов вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Кемерово, 2007.
3. Козина Г.Ю. Социологический анализ поведения студенческой молодежи в отношении здоровья и факторов ЗОЖ. *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2007; № 7 (51): 282 – 286.
4. Кравченко Т.М. *Формирование здорового образа жизни студентов в вузе (на примере Московской сельскохозяйственной академии им. К.А. Тимирязева)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2014.
5. Лубышева Л.И., Магин В.А. Инновационные технологии в профессиональной подготовке спортивного педагога. *Теория и практика физической культуры*. 2005: 191.
6. Магин В.А. Применение современных подходов к формированию культуры здоровья педагога. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 2 (75): 227 – 229.
7. Магин В.А. *Модернизация системы профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту на основе инновационных технологий*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2006.
8. Саенко Л.А. Факторы формирования ценностных ориентаций и нравственных установок студенческой молодежи. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2019; № 3 (72): 162 – 165.
9. Саенко Л.А., Кулаева З.Т. О формировании нравственных ценностей студенческой молодежи. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2018; № 1: 93 – 97.
10. Саенко Л.А. Аксиологическое содержание образования в условиях трансдисциплинарности. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 6 (67): 136 – 137.
11. Саенко Л.А., Бобрышов С.В. Методологическая оценка компетентностного подхода в подготовке специалиста. *Вестник Академии права и управления*. 2016; № 2 (43): 125 – 131.
12. Шарикова А.Д. Популяризация ЗОЖ среди студенческой молодежи в рамках вуза. *Академия педагогических идей Новация*. 2018; № 6: 160 – 165.

References

1. Ivanova S.Yu. *Formirovanie potrebnosti studentov vuza v zdorovom obraze zhizni*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kemerovo. 2008.
2. Panchuk N.S. *Formirovanie zdorov'esberegayuschej otvetstvennosti studentov vuza*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kemerovo, 2007.
3. Kozina G.Yu. Sociologicheskij analiz povedeniya studencheskoj molodezhi v otnoshenii zdorov'ya i faktorov ZOZh. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2007; № 7 (51): 282 – 286.
4. Kravchenko T.M. *Formirovanie zdorovogo obraza zhizni studentov v vuze (na primere Moskovskoj sel'skoxozyajstvennoj akademii im. K.A. Timiryazeva)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva. 2014.
5. Lubyshcheva L.I., Magin V.A. Innovacionnye tehnologii v professional'noj podgotovke sportivnogo pedagoga. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. 2005: 191.
6. Magin V.A. Primenenie sovremennykh podhodov k formirovaniyu kul'tury zdorov'ya pedagoga. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 2 (75): 227 – 229.
7. Magin V.A. *Modernizatsiya sistemy professional'noj podgotovki specialistov po fizicheskoy kul'ture i sportu na osnove innovacionnykh tehnologij*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2006.
8. Saenko L.A. Faktory formirovaniya cennostnykh orientacij i nravstvennykh ustanovok studencheskoj molodezhi. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2019; № 3 (72): 162 – 165.
9. Saenko L.A., Kulaeva Z.T. O formirovanii nravstvennykh cennostej studencheskoj molodezhi. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2018; № 1: 93 – 97.
10. Saenko L.A. Aksiologicheskoe sodержanie obrazovaniya v usloviyah transdisciplinarnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 6 (67): 136 – 137.
11. Saenko L.A., Bobryshov S.V. Metodologicheskaya ocenka kompetentnostnogo podhoda v podgotovke specialista. *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2016; № 2 (43): 125 – 131.
12. Sharikova A.D. Populyarizatsiya ZOZh sredi studencheskoj molodezhi v ramkah vuza. *Akademija pedagogicheskikh idej Novaciya*. 2018; № 6: 160 – 165.

Статья поступила в редакцию 16.10.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00088

Dzhegistaeva L.I., Senior Lecturer, Department of Preschool Pedagogy and Psychology. Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: fubazaeva@mail.ru

Bazaeva F.U., Professor, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: fubazaeva@mail.ru

APPLICATION OF ETHNOCULTURAL APPROACH IN THE PROCESS OF PREPARING FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION. The article discusses the ethnocultural approach in teacher education. The author presents pedagogical tasks of preparing future preschool teachers, which must be solved based on the ethnocultural approach. The model of training future teachers of preschool education based on the ethnocultural approach is presented. The stages and principles of model implementation are highlighted. The structural blocks of the model are defined and described – target, organizational and evaluative. It is concluded that the ethnocultural approach is a “mechanism” of social development of students, a communicator for representatives of different cultures, an integrator in culture.

Key word: education, ethnocultural approach, teacher training, preschool education, future teachers.

Л.И. Джегистаева, ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: fubazaeva@mail.ru
Ф.У. Базаева, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: fubazaeva@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается этнокультурный подход в педагогическом образовании. Автор представляет педагогические задачи подготовки будущих педагогов дошкольного образования, которые необходимо решать с опорой на этнокультурный подход. Представлена модель подготовки будущих педагогов дошкольного образования на его основе. Выделены этапы, принципы реализации модели. Определены и описаны структурные блоки модели – целевой, организационный и оценочный. Сделан вывод, что этнокультурный подход является механизмом социального развития студентов, коммуникатором для представителей разных культур, интегратором в культуру.

Ключевые слова: образование, этнокультурный подход, подготовка педагогов, дошкольное образование, будущие педагоги.

Современная система образования направлена на обеспечение гармонизации этнокультурных и национальных отношений, поддержку этнокультурной самобытности народов, населяющих нашу страну, гуманизацию отношений к традиционной национальной культуре, что отражено в «Национальной доктрине образования РФ». Особенности использования этнокультурного подхода в педагогическом образовании отражены в работах ученых-педагогов М.Г. Ахмедова, Н.М. Ахмерова, А.Б. Афанасьева, Л.П. Карлушина, Т.Я. Шпикалова и др. [1, 2, 3, 6, 13].

Актуальность использования этнокультурного подхода в образовании обусловливается всеобщей этнокультурной направленностью образования. Подход как педагогическая категория представляет собой совокупность принципов, приемов, методов, которые определяют общую стратегию педагогической деятельности, выражающуюся в теоретической, практической, научно-исследовательской и методической направленности.

Этнокультурный подход в образовании предполагает опору на принципы этнокультурности, культуротворчества, природосообразности, этнической толерантности, диалога культур, а также связи системы образования с этнокультурной средой социума, этнокультурной просветительской деятельностью. Педагоги С.В. Бобрышов, Т.Н. Гриневская, Т.Н. Кондратьева, Л.А. Саенко и др. [4, 5, 7, 8, 9] отмечают, что этнокультурный подход в образовании основывается на ключевых этнокультурных традициях с целью формирования этнокультурной личности в процессе социализации и инкультурации.

В учебные планы бакалавров и магистров педагогического образования включаются различные дисциплины этнокультурной, этнопсихологической, этнопедагогической направленности. Однако анализ литературы и результаты собственной практической деятельности свидетельствуют о том, что отсутствует единая система использования этнокультурного подхода в формировании и развитии личности.

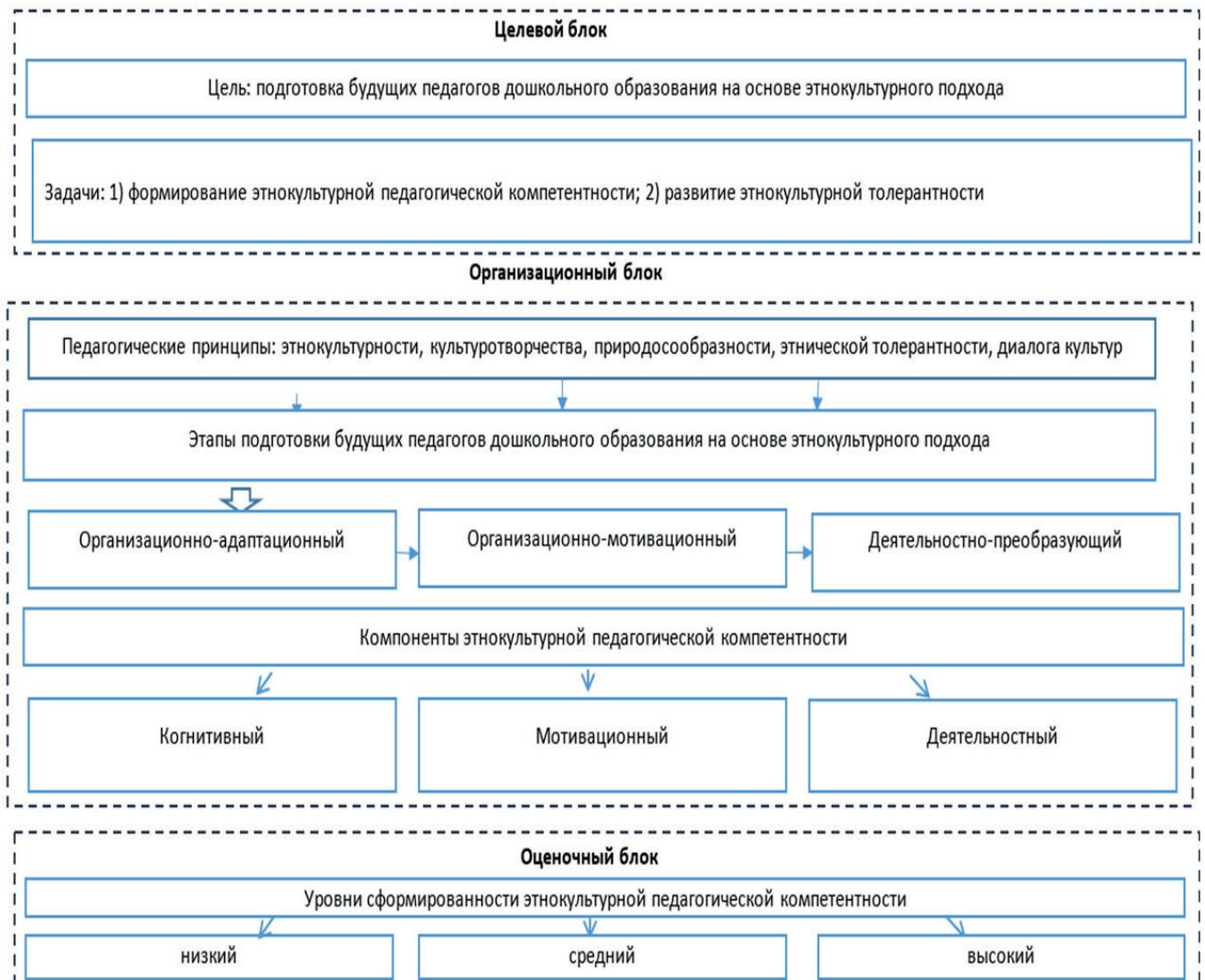


Рис. 1. Модель подготовки будущих педагогов дошкольного образования на основе этнокультурного подхода

Если рассматривать этнокультурный подход в качестве средства подготовки педагога, то следует обратиться к развитию духовно-нравственной сферы личности – этических, нравственных качеств. Возникает потребность педагогической науки в поиске новых, более эффективных путей этнической ориентации личности на основе этнокультурного подхода [10], [11] Такую работу необходимо организовать в образовательном поле педагогического вуза, в том числе для подготовки будущих педагогов дошкольного образования. В Чеченском государственном педагогическом университете такая работа уже проводится: включены элементы этнопедагогике в содержание некоторых учебных предметов, проводятся воспитательные мероприятия для студенческой молодежи, знакомящие их с различными культурами, традициями и обычаями народов, населяющих не только Северо-Кавказский регион, но и другие регионы РФ. Этнокультурный подход становится «механизмом» социального развития студентов, коммуникатором для представителей разных культур, интегратором в культуру [12 – 15].

Обозначим следующие педагогические задачи подготовки будущих педагогов дошкольного образования, которые необходимо решать с опорой на этнокультурный подход:

- формировать у студентов этнокультурной толерантности, культуры межнационального общения, развитие этнокультурной грамотности;
- формировать представления у студентов об этнопсихологии, этнофилологии и этики межнационального общения;
- воспитывать интерес к изучению этнической культуры, дать представление об этнодифференцирующих и этноконсолидирующих признаках, а также о других факторах, объединяющих различные культуры;
- формировать убеждение об опасности развития этноцентризма в многонациональном государстве;
- формировать у будущих педагогов дошкольного образования профессиональные компетенции, направленные на готовность студентов к работе с воспитанниками в области национально-культурной идентификации, формирования у детей этнокультурного сознания;
- актуализировать знания студентов по ряду дисциплин, обратить внимание на образцы этнической культуры народов РФ, в том числе народов, населяющих южные регионы страны, что может быть использовано в образовательно-воспитательной практике дошкольного учреждения;
- помочь освоить студентами культуротворческих технологий, которые позволяют сохранять, транслировать и развивать этнокультурные традиции;
- формировать у студентов этнокультурную педагогическую компетенцию, что обеспечит готовность формирования у детей дошкольного возраста этнической культуры, этнической грамотности, этнокультурной толерантности.

Отметим, что важным является формирование у студентов, будущих педагогов дошкольного образования, этнокультурной педагогической компетентности.

Этнокультурная педагогическая компетентность – это интегративное качество личности, характеризующееся способностью и готовностью студента – будущего педагога дошкольного образования к реализации технологий этнокультурного воспитания, то есть владение комплексом теоретических знаний и практических навыков.

Все вышеизложенное позволяет нам определить модель подготовки будущих педагогов дошкольного образования на основе этнокультурного подхода (рис. 1).

Такая модель будет состоять из трех блоков – целевого, организационного и оценочного. Целевой блок включает в себя цели и задачи реализации модели. Организационный блок охватывает принципы, этапы реализации модели, а также определяет компоненты этнокультурной педагогической компетентности студентов. Оценочный блок позволяет выявить уровневую составляющую сформированности этнокультурной педагогической компетентности студентов.

Компоненты этнокультурной педагогической компетентности – когнитивный, мотивационный и деятельностный. Когнитивный компонент отражает знания студентов об этнокультурных особенностях, а также знания технологий воспитательной работы с детьми по формированию у них этнокультурной толерантности, основ межнационального общения. Мотивационный компонент интегрирует потребности и мотивы студентов в изучении этнической культуры. Деятельностный компонент определяет способность и готовность студентов к дальнейшей педагогической деятельности в поликультурном регионе Северного Кавказа.

Поскольку регионы призваны сохранять и развивать этносы, возрождать этническую культуру, то реализация модели подготовки будущих педагогов дошкольного образования на основе этнокультурного подхода позволит обеспечить межкультурное взаимодействие, прогнозировать положительный эффект в развитии этнокультурной педагогической компетентности студентов. Национальные республики, в том числе и Чеченская Республика, являются стабильными в межэтническом аспекте субъектами РФ. Здесь сохраняется культура каждого этноса, происходят процессы межкультурного общения, межэтнической консолидации и взаимообогащения культур народов, проживающих на Кавказе.

Все вышеизложенное свидетельствует о том, что в настоящее время образование призвано обеспечить гуманное, уважительное отношение к представителям различных этносов на основе диалога культур. Именно культурологический подход в подготовке педагога будет способствовать формированию этнокультурной педагогической компетентности. Будущие педагоги дошкольного образования, в своей дальнейшей деятельности должны формировать у воспитанников этнокультурную толерантность, способность к межнациональному общению. Модель подготовки будущих педагогов дошкольного образования на основе этнокультурного подхода призвана обеспечить готовность педагогов к дальнейшей профессиональной деятельности в поликультурном регионе.

Библиографический список

1. Ахмедова М.Г. Аксиологический подход к формированию этнокультурных компетенций будущих учителей. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2015; № 1 – 2: 48 – 51.
2. Ахмерова Н.М. *Этнокультурный подход в профессиональной подготовке социального педагога к работе с семейным социумом*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2004.
3. Афанасьева А.Б. *Этнокультурное образование в России: теория история, концептуальные основы*: монография. Санкт-Петербург: Издательство «Университетский образовательный округ Санкт-Петербурга и Ленинградской области», 2009.
4. Бобрышов С.В., Саенко Л.А. Компетентностный и знаниевый подходы в профессиональном образовании: проблемные вопросы понимания и реалии применения. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2016; № 5 (109): 16 – 22.
5. Гриневецкая Т.Н. Анализ современных теоретико-методологических подходов к исследованию проблемы этнокультурного образования педагогов. *Сибирский педагогический журнал*. 2017; № 5: 98 – 104.
6. Карпушина Л.П. Этнокультурный подход к подготовке студентов педагогических вузов. *Фундаментальные исследования*. 2011; № 12 – 2: 302 – 305.
7. Кондратьева Т.Н. Сравнительный анализ феноменов этнической толерантности и этнокультурной ассертивности в контексте современного педагогического образования. *Медицина и образование в Сибири: сетевое научное издание*. 2015; № 4. Available at: http://ngmu.ru/soz/mos/article/text_full.php?id=1834
8. Недогреева Н.Г. Этнокультурный подход к становлению личности обучающихся. *Известия Саратовского университета*. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2017; Т. 17, № 4: 483 – 487.
9. Саенко Л.А. Формирование образа педагога-профессионала в вузе. *Корпоративный и персональный имидж в дискурсе межкультурных и социальных коммуникаций*: сборник трудов первой Международной конференции. Москва: Академия имиджологии, 2014.
10. Саенко Л.А., Кулаева З.Т. О формировании нравственных ценностей студенческой молодежи. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2018; № 1: 93 – 97.
11. Саенко Л.А. Факторы формирования ценностных ориентаций и нравственных установок студенческой молодежи. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2019; № 3 (72): 162 – 165.
12. Федорова С.Н. *Формирование этнокультурной компетентности будущих педагогов*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2006.
13. Шпикалова Т.Я., Бакланова Т.И., Ершова Л.В. Концепция этнокультурного образования в Российской Федерации. *Непрерывное этнохудожественное образование: методология, проблемы, технологии*. Шуя, 2005: 6 – 12.
14. Арсалиев Ш.М.Х. *Этнопедагогика в контексте современной научной парадигмы*. Saarbrücken-Deutschland, 2013.
15. Магомеддибировова З.А., Наварзова М.Р. Духовно-нравственное воспитание подростков на примере чеченских народных традиций. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 117 – 119.

References

1. Ahmedova M.G. Aksiological approach to the formation of ethnocultural competencies of future teachers. *Actualnye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*. 2015; № 1 – 2: 48 – 51.
2. Akhmerova N.M. *Etnokul'turnyy podhod v professional'noj podgotovke social'nogo pedagoga k rabote s semejnym sociumom*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2004.
3. Afanas'eva A.B. *Etnokul'turnoe obrazovanie v Rossii: teoriya istoriya, konceptual'nye osnovy*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Universitetskij obrazovatel'nyj okrug Sankt-Peterburga i Leningradskoj oblasti», 2009.
4. Bobryshov S.V., Saenko L.A. Kompetentnostnyj i znaniyevyj podhody v professional'nom obrazovanii: problemnye voprosy ponimaniya i realii primeneniya. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; № 5 (109): 16 – 22.

5. Grineveckaya T.N. Analiz sovremennykh teoretiko-metodologicheskikh podhodov k issledovaniyu problemy `etnokul'turnogo obrazovaniya pedagogov. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2017; № 5: 98 – 104.
6. Karpushina L.P. `Etnokul'turnyj podhod k podgotovke studentov pedagogicheskikh vuzov. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2011; № 12 – 2: 302 – 305.
7. Kondrat'eva T.N. Sravnitel'nyj analiz fenomenov `etnicheskoy tolerantnosti i `etnokul'turnoj assertivnosti v kontekste sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. *Medicina i obrazovanie v Sibiri: setevoe nauchnoe izdanie*. 2015; № 4. Available at: http://ngmu.ru/cozo/mos/article/text_full.php?id=1834
8. Nedogreeva N.G. `Etnokul'turnyj podhod k stanovleniyu lichnosti obuchayuschihся. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2017; T. 17, № 4: 483 – 487.
9. Saenko L.A. Formirovanie obraza pedagoga-professionala v vuze. *Korporativnyj i personal'nyj imidzh v diskurse mezhkul'turnyh i social'nyh kommunikacij*: sbornik trudov pervoj Mezhdunarodnoj konferencii. Moskva: Akademiya imidzhologii, 2014.
10. Saenko L.A., Kulaeva Z.T. O formirovanii nraivstvennykh cennostej studencheskoj molodezhi. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2018; № 1: 93 – 97.
11. Saenko L.A. Faktory formirovaniya cennostnykh orientacij i nraivstvennykh ustanovok studencheskoj molodezhi. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2019; № 3 (72): 162 – 165.
12. Fedorova S.N. *Formirovanie `etnokul'turnoj kompetentnosti buduschih pedagogov*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2006.
13. Shpikalova T.Ya., Baklanova T.I., Ershova L.V. Konceptiya `etnokul'turnogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii. *Nepreryvnoe `etnodozhdestvennoe obrazovanie: metodologiya, problemy, tehnologii*. Shuya, 2005: 6 – 12.
14. Arsaliev Sh.M.H. *`Etnopedagogika v kontekste sovremennoj nauchnoj paradigmy*. Saarbrucken-Deutschland, 2013.
15. Magomedbirova Z.A., Navrazova M.R. Duhovno-nraivstvennoe vospitanie podrostkov na primere chechenskikh narodnykh tradicij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 117 – 119.

Статья поступила в редакцию 12.10.19

УДК 37.035.7

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00089

Alekhine I.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Pedagogy Military University of the Ministry of Defense of Russian Federation (Russia), E-mail: Alehin-igor60@mail.ru

Leontiev A.V., adjunct, Department of Pedagogy, Military University of the Ministry of Defense of Russian Federation (Russia), E-mail: leontev_lesha@bk.ru

PEDAGOGICAL ASPECT OF THE PROBLEM OF FORMATION OF POLITICAL CONSCIOUSNESS OF A SOLDIER'S PERSONALITY. The article discusses the socio-pedagogical aspects of the formation of political consciousness and its role in the education of the armed forces of the Russian Federation. The contents and the concept of political consciousness as one of the important components of social consciousness are revealed. Special attention is paid to the formation of the political consciousness of the soldier in the course of military service and its impact on the personality of soldiers in the process of education. The formation of a soldier's personality or his individual qualities is considered as changes in development occurring as a result of the influence of a set of different factors. The article is considered in the context of formation of political consciousness of the warrior in the conditions of his specific activity.

Key words: political consciousness, consciousness of military personnel, public consciousness, personality of military personnel, influence, formation, education.

И.А. Алёхин, д-р пед. наук, проф., зав. каф. педагогики, ФГКВУ ВО «Военный университет» МО РФ, E-mail: Alehin-igor60@mail.ru

А.В. Леонтьев, адъюнкт, ФГКВУ ВО «Военный университет» МО РФ, E-mail: leontev_lesha@bk.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО

В статье рассматриваются социально-педагогические аспекты формирования политического сознания и его роли в воспитании военнослужащих ВС РФ. Раскрывается сущность и само понятие политического сознания как одного из важных составляющих общественного сознания. Особое внимание уделено формированию политического сознания военнослужащего в ходе прохождения военной службы и его воздействию на личность военнослужащих в процессе воспитания. Формирование личности военнослужащего или отдельных его качеств рассмотрено как изменения в развитии, происходящие в результате влияния совокупности различных факторов. В статье рассматривается формирование политического сознания воина в контексте его специфической деятельности.

Ключевые слова: политическое сознание, сознание военнослужащих, общественное сознание, личность военнослужащего, воздействие, формирование, воспитание.

Политическое сознание военнослужащих – это одна из основных составных форм общественного сознания, которая, как правило, возникает совместно с появлением государственности и политической власти и является наиболее общей категорией, характеризующей субъективную сторону политики в целом.

На современном этапе развития армии личность каждого военнослужащего выступает как совершенно новое, с исторической точки зрения, явление, которое вызвано к жизни постоянной необходимостью защиты нашего государства как от внутренних, так и от внешних мировых угроз. Армия выступает как социальная среда, в которой происходит формирование личности воина, неотъемлемая часть нашего государства, а также особая организация современного общества, связанная с ним нераздельно. Если исходить из определения современной отечественной педагогики, то каждый человек, а в нашем случае военнослужащий, не имеющий каких-либо патологических дефектов в своей психической сфере, является личностью. Если рассматривать данный аспект в широком плане, то личность военнослужащего выступает интегральной целостностью как психогенных, так и социогенных элементов. От ее содержания зависит и то, как поведет себя военнослужащий в той или иной возникшей ситуации. Исходя из этого, непрременное знание содержания, структуры, сущности и самих механизмов формирования и развития личности в конечном итоге позволит офицеру любого звена не только грамотно осуществлять руководство своим подчиненным личным составом, но и с большей эффективностью осуществлять весь комплекс мероприятий по организации всех видов их служебно-боевой деятельности, укрепления организованности и порядка, обучения и воспитания [1].

В Вооруженных Силах Российской Федерации в настоящее время Главное военно-политическое управление отчетливо указывает на необходимость фор-

мирования политического сознания и воспитания высоких политических качеств военнослужащих всех родов и видов войск.

Если рассматривать политическое сознание в общем аспекте, то оно очень тесно объединено с политическим поведением, являясь по своей сути его подготовительным этапом, который придает смысл политическому поведению, а также предоставляет возможность политическому взаимодействию между субъектами политического процесса. Политическое сознание военнослужащего возможно характеризовать и как «внутреннее» политическое поведение, производящее определенное влияние на «внешнее» поведение воина, то есть на его деятельность и активность в самом процессе прохождения военной службы.

Политическое сознание по своей сути является одной из важнейшей составной частью политических отношений и естественным компонентом духовной жизни как самого индивида, так и общества. В диалектическом развитии оно показывает свою многомерность, многоаспектность, выраженную во всем многообразии процессов и форм отображения политической действительности. Политическое сознание военнослужащих, являясь, безусловно, целостным образованием, имеет довольно сложную структуру.

Воинская служба в силу своей политической направленности, специфики организации, особой напряженности, динамичности, повышенной ответственности значительно активизирует овладение политическим сознанием военнослужащих и упорение в сознании воинов чувства воинского долга, товарищества, патриотизма.

В настоящее время мы не можем назвать ни одной работы, ни одного исследования, где в прямой постановке рассматривалась бы проблема влияния политического сознания на формирование личности военнослужащего Вооруженных Сил Российской Федерации. Политическое сознание непосредственно

связано с экономическим базисом и в силу этого оказывает решающее влияние на все другие формы общественного сознания, на жизнь общества в целом, на формирование личности современного военнослужащего. Политические идеи, учения, программные положения, лозунги, политические традиции, общественные настроения общества, усвоенные личностью, цементируют ее духовный мир, формируют политическое сознание – основу высоких морально-боевых качеств военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации.

В настоящее время на необходимость формирования политического сознания и воспитания высоких политических качеств военнослужащих указывает Главное военно-политическое управление Вооруженных Сил Российской Федерации.

Формирование политического сознания личности воина обусловлено, по крайней мере, тремя основными факторами: характером воздействия воинской службы, индивидуальными особенностями молодого человека, призванного в Вооруженные Силы, содержанием и характером связи политической психологии.

Отсюда вытекает важнейшее требование активизации становления личности воина, которое можно сформулировать следующим образом: процесс формирования личности военнослужащего определяется мерой его вовлечения в воинский труд, в общественно-политическую деятельность, характером отношений в коллективе, а также индивидуальными особенностями самой личности воина. Чем шире и глубже вовлечен военнослужащий в совокупную деятельность коллектива, тем быстрее и тверже он осваивает его психолого-педагогические элементы: идеи, взгляды, традиции, обычаи и другие. Ведущее место в психологической атмосфере воинского коллектива принадлежит элементам политического сознания, что вытекает из его определяющей роли в духовной жизни общества, из политической сущности армии. Поэтому их значение особенно велико в процессе формирования личности воина, всех сторон ее сознания и в первую очередь политического [3].

Формирование личности человека или отдельных его качеств – это изменение в развитии, происходящее в результате влияния совокупности факторов: объективных и субъективных, внутренних и внешних, природных и социальных. Социальная среда есть объективная основа становления и развития личности, но она не формирует личность сама по себе. Активным, важнейшим фактором формирования личности является ее деятельность. Лишь действуя определенным образом, человек изменяет собственную природу, развивает дремлющие в ней силы и подчиняет игру этих сил своей власти. Формируясь в процессе деятельности, личность в свою очередь оказывает обратное воздействие на общество, влияя на изменение общественных отношений. Вся наша история складывается именно из действий личности, представляющих из себя, несомненно, деятелей.

Под деятельностью понимаются все виды взаимодействия человека с объективным миром, в ходе которых осуществляются взаимосвязанные процессы присвоения личностью социальных ценностей и объективирования её существенных сил, а также перевод общественного в индивидуальное и наоборот. Исходя из этого, личность военнослужащего является не только объектом, но и субъектом общественных отношений. Личность – это человек как носитель определенных общественных отношений, которые, отражаясь в сознании, находят свое выражение в его деятельности [2].

Особое место среди личностей различного типа занимает личность военнослужащего как особый социально-профессиональный тип. Правомерность выделения и рассмотрения личности военнослужащего, а следовательно, и выделение категории «личность воина» вытекает из того факта, что армия как относительно самостоятельная организация государства существенно влияет на личность, придавая ей определенную специфику направленности и деятельности, повышает социальную активность, закаляет характер и дисциплинирует волю. За время службы в Вооруженных Силах Российской Федерации военнослужащий продолжает присваивать, прямо или опосредовано, ценности современного общества, развивать черты, заложенные в личности семьей, школой, профессиональным коллективом. Вместе с тем военнослужащий приобретает новые черты, позволяющие говорить об особом типе личности воина в социально-профессиональном отношении.

Личность военнослужащего характеризуется множеством разнородных черт (признаков, свойств, качеств). Классификация черт личности возможна по многим основаниям, но основным и наиболее общим является характер общественных отношений и деятельность, определяемая ими. Человек в результате деятельности всегда включен в общественные отношения, всегда испытывает воздействие общественного сознания и приобретает определенные черты. Пользуясь этим основанием, черты личности военнослужащего можно свести в следующие основные группы: политические, правовые, нравственные, эстетические, мировоззренческо-философские, общеобразовательные, военно-профессиональные. Данные группы черт выражают все основные связи, в которые вступает военнослужащий, но значение их в его деятельности неодинаково. При всех условиях определяющими являются политические, что обусловлено характером воинской службы. Они активнее, чем другие виды деятельности, интенсифициру-

ют взаимопроникновение различных духовных образований, способствуют более быстрому переходу знаний в убеждения, помогают занимать четкую позицию относительно политических событий. На первый план выдвигается формирование политических и моральных черт, необходимых военнослужащему социальных установок. Происходит также процесс приобретения личностью новых духовных ценностей – военно-профессиональных знаний, которые в единстве с политическими и моральными образуют политические и морально-боевые качества личности. Исследователи духовного мира личности справедливо указывают на правомерность выделения в его содержании политических качеств, политического сознания. Выделение политического сознания в структуре сознания личности не означает его сведение лишь только к политическому «комплексу». Личность не является ни экономическим, ни нравственным, ни политическим существом в отдельности. Личность предстает как цельное духовно-социальное образование [6].

Сегодня характерными чертами повседневной учебы в войсках и на флоте являются следующие: максимальное приближение боевой подготовки к условиям войны, усложнение задач и расширение круга изучаемых вопросов, строгий учет театров военных действий, увеличение размаха проводимых учений, их высокая насыщенность боевыми стрельбами, пусками ракет и другими практическими действиями с реальным применением оружия и военной техники. Изменения в содержании воинской службы, приближение ее к условиям войны еще в большей мере обнаруживают политическую направленность и, следовательно, еще активнее воздействуют на процесс формирования высоких морально-деловых качеств личного состава, его твердой убежденности в правоте и преданности служению своему Отечеству [7].

В условиях Вооруженных Сил Российской Федерации по-иному выступает соотношение материального и морального стимулов к труду. Определяющая роль моральных стимулов в воинском труде является важным объективным фактором формирования личности военнослужащего. Воинская служба всегда связана с повышенной напряженностью духовных и физических сил личного состава и характеризуется постоянной опасностью, особенно при выполнении задач в боевой обстановке при ведении боевых действий. Риск, опасность для жизни и здоровья человека всегда имели и имеют место в воинской службе. Это характерная, объективная ее особенность, обусловленная тем, что только воинский труд предполагает выполнение воинского долга в соответствии с требованиями Конституции Российской Федерации и федеральными законами. Напряженность, опасность ратного труда, если рассматривать в историческом плане, возрастает. Решительнее становятся политические цели, которых предполагают достичь противоборствующие стороны. Это становится особенно очевидным с возникновением и существованием противоположных социально-политических систем. Возрастает качество и количество вооружения и боевой техники. В современной войне могут быть использованы самые разрушительные виды оружия, включая и ракетно-ядерное. Все это воздействует опосредованно или непосредственно на военнослужащих, выступая объективным фактором формирования личности [8].

Появление новых средств борьбы значительно повысило значение технических знаний в сознании воина, что, безусловно, является положительным фактом для всестороннего и гармоничного развития личности. Однако следует подчеркнуть, что рост технических знаний не умаляет, а тем более не исключает роль политических, моральных, психологических и других элементов в сознании личности. Наоборот, значение последних также возрастает, они наполняются новым содержанием, происходит определенный сдвиг в отношении идей, чувств и воли военнослужащих различных категорий.

Формирование личности в условиях воинской службы обусловлено фактором руководства, основанном на принципе единоначалия. Это определяет положение военнослужащего не только в военной организации государства, но и системе общества вообще. Единоначалие в Вооруженных Силах Российской Федерации наилучшим образом соединяет единоличную власть командира с волей коллектива. Это обеспечивает создание оптимальных условий для воспитания дисциплинированности, собранности, исполнительности, целеустремленности, воли и других качеств, необходимых военнослужащему.

В Вооруженных Силах Российской Федерации воин остается гражданином своей страны, членом воинского коллектива, поэтому он в той или иной мере включается в общественно-политическую деятельность: участие в выборах, в обсуждении важнейших документов государства, собраний личного состава и так далее. Эта важная сфера воинской службы, где происходит процесс формирования личности воина, особенно его общественно-политических качеств. Общественно-политическая деятельность, требуя определенных знаний, навыков, высокого накала чувств, усилий воли, организованности и самодисциплины, развивает политическое сознание личности, чувство общественного и воинского долга, педагогические основы общения с людьми, организаторские способности и так далее. Практика организации военно-политической работы показывает, что в подразделении имеются самые широкие возможности вовлечения личного состава в общественно-политическую деятельность, и это является одной из важных задач командиров и офицеров воспитательных структур [9].

Библиографический список

1. Жуков В.И., Краснов Б.И. *Общая и прикладная политология*: учебное пособие. Москва, 1997.
2. Дейшле В.А., Сологан А.М., Федорова Н.Н. *Политология (общая и прикладная)*, 2006. Available at: <https://textbooks.studio/teoriya-politiki-uchebnik/politologiya-obschaya-prikladnaya.html>
3. Барабанчиков А.В. *Педагогические основы обучения советских воинов*. М., 1962.
4. Алехин И.А., Аронов А.А., Герасимов В.Н. и др. *Актуальные вопросы теоретической и практической педагогики в Вооруженных Силах Российской Федерации*: монография. Москва, 2018.
5. Мшвениерадзе В.В. *Политическая реальность и политическое сознание*. Москва, 1985.
6. Назаров М.М. *Политическое сознание: особенности и тенденции*. Москва, 1991.
7. *Педагогические основы военно-политической работы*: электронный учебник. Москва, 2019.
8. Алехин И.А., Авуза А.А., Богуславский В.В. и др. *Военная педагогика*: учебник. Москва: Юрайт, 2017.
9. Алехин И.А. *Теория и практика воспитания военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации*: учебное пособие. Москва: ВУ, 2003.

References

1. Zhukov V.I., Krasnov B.I. *Obschaya i prikladnaya politologiya*: uchebnoe posobie. Moskva, 1997.
2. Dejshe V.A., Sologan A.M., Fedorova N.N. *Politologiya (obschaya i prikladnaya)*, 2006. Available at: <https://textbooks.studio/teoriya-politiki-uchebnik/politologiya-obschaya-prikladnaya.html>
3. Barabanchikov A.V. *Pedagogicheskie osnovy obucheniya sovetskikh voinov*. M., 1962.
4. Alehin I.A., Aronov A.A., Gerasimov V.N. i dr. *Aktual'nye voprosy teoreticheskoy i prakticheskoy pedagogiki v Vooruzhennykh Silakh Rossijskoj Federacii*: monografiya. Moskva, 2018.
5. Mshvenieradze V.V. *Politicheskaya real'nost' i politicheskoe soznanie*. Moskva, 1985.
6. Nazarov M.M. *Politicheskoe soznanie: osobennosti i tendencii*. Moskva, 1991.
7. *Pedagogicheskie osnovy voenno-politicheskoy raboty*: `elektronnyj uchebnik. Moskva, 2019.
8. Alehin I.A., Avuza A.A., Boguslavskij V.V. i dr. *Voennaya pedagogika*: uchebnik. Moskva: Yurajt, 2017.
9. Alehin I.A. *Teoriya i praktika vospitaniya voennosluzhaschih Vooruzhennykh Sil Rossijskoj Federacii*: uchebnoe posobie. Moskva: VU, 2003.

Статья поступила в редакцию 12.10.19

УДК 371

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00090

Magamedov Z.A., Deputy Director for Educational and Industrial Practice, Gudermes Pedagogical College n.a. S.S. Dzhanaidova (Gudermes, Russia),
E-mail: rukisha@bk.ru

FORMATION OF ECOLOGICAL COMPETENCE OF STUDENTS OF ACTIVITY. The article studies the process of formation of environmental competence of students of secondary vocational education. It is concluded that the formation of environmental competence of students in secondary vocational education is not only the mastery of its main components, but also the mastery of all elements of the environmental activity of an educational institution. Since it is only in ecologically oriented activities, specially created ecological environment, that the main qualities and values of environmental competence are formed, as the main tools for the development and protection of various environmental projects aimed at preserving green spaces, their multiplication, including plots and living corners, which ultimately will contribute to prevention of environmental disasters and active environmental awareness of students.

Key words: environmental competence, environmental education, secondary vocational education, secondary vocational education student.

З.А. Магамедов, зам. директора по учебно-производственной практике, ГБПОУ «Гудермесский педагогический колледж имени С.С-А. Джанаидова», г. Гудермес, E-mail: rukisha@bk.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ СПО

В статье изучен процесс формирования экологической компетентности учащихся СПО. Сделан вывод о том, что формирование экологической компетентности учащихся СПО – это не только овладение главными ее составляющими, но и всеми элементами экологической деятельности образовательного учреждения, поскольку только в экологически направленной деятельности, специально созданной экологической среде, формируются главные качества и ценности экологической компетентности как главного инструментария разработки и защиты всевозможных экологических проектов, ориентированных на сохранение зеленых насаждений, их преумножение, включая участки и живые уголки, что в итоге будет способствовать предупреждению экологических катастроф и активному экологическому сознанию учащихся.

Ключевые слова: экологическая компетентность, экологическое воспитание, среднее профессиональное образование, учащийся СПО.

Разрешение проблемы формирования экологической компетентности учащихся образовательных учреждений СПО на уроках географии средствами ИКТ невозможно без определения сути и содержания самой экологической компетентности как антропогенной и психолого-педагогической проблемы. Проявление экологической компетентности обучающимися возможно через демонстрацию с их стороны опеки и заботы о природных богатствах, зеленых насаждениях окружающей среды, выбрав для этого вполне городские объекты. Это могут быть городские парки, скверы, засеянные газоны, экологические тропинки, а в условиях колледжа этими объектами могут стать искусственно засаженные «зимние сады» (образовательные рекреации), живые уголки, классные зеленые уголки, созданные самими учащимися и т.д. Таким образом, экологическая компетентность – это понимание того, что нужно помогать и растениям, и животным, которые живут рядом с человеком.

Интерес к пониманию сути и содержания экологической компетентности вырос в связи с пониманием того, что решение глобальных экологических проблем невозможно без качественного изменения экологической культуры и экологической компетентности всех граждан, госслужащих и обучающихся любого возраста как наиболее ответственного контингента.

Для того чтобы определить понятие «экологической компетентности» как антропогенной и психолого-педагогической проблемы, важно понять смысл терминов «компетентность» и «компетенция», которые уже давно и достаточно подробно разработаны в многочисленных исследованиях отечественных ученых И.А. Зимней, А.В. Хуторского, Э.Ф. Зеера, Т.В. Егоровой и т.д.

Согласно Т.В. Егоровой, «компетентность представляет собой «правоспособность, обладание сведениями, необходимыми для суждения о чем-либо, а также некий круг ведения какого-либо учреждения» [1, с. 32]. Компетентность – это новое свойство подготовленности учащихся, которое позволяет им использовать на практике полученные в ходе обучения знания, умения, навыки, экологические компетенции как составляющие общей сформированной экологической компетентности.

Теперь обратимся к тому, что касается очень похожего, но в то же время несколько иного термина, носящего другое значение – «компетенция». И компетенция, и компетентность имеют один и тот же корень, однако разница между ними существует. Отмечая разницу между компетенцией и компетентностью, нужно сказать, что даже среди современных ученых до сих пор нет единства относительно этого вопроса. Отличия между двумя терминами можно проследить, если обратиться к нескольким определениям слова «компетенция» и экологической компетенция. Экологическая компетентность – это качество личности, обладающей глубокими знаниями в области экологии и экологической науки, экологической деятельности, благодаря чему ее мнение является заслуживающим внимания со стороны педагогов, родителей, окружающих; это еще и способность личности к осуществлению реальной, практической экологической деятельности, ее готовность браться за решение поставленных экологических задач, приступая к ним со знанием дела. Кроме этого, экологическая компетентность предполагает умение разбираться в существе какой-либо рассматриваемой экологической проблемы: ежегодная посадка деревьев и растений в школьном дворе или школьном фруктовом саду (если это предусмотрено школой), уход за животными

в живом уголке, оказание помощи по грамотной прополке растений в огородах жителей всего города пожилого возраста, планирование и разбивка «зимнего сада в колледже, в рекреации», создание «ботанического сада или аптекарского сада» в образовательном учреждении и т.д. Учащийся для поддержания своей экологической компетенции должен с помощью педагогов постоянно пополнять и обновлять знания, владеть новой экологической информацией, чтобы далее ее можно было применить во многих случаях. По мере взросления, идя от курса к курсу, приобретает определённый экологический опыт, знания, которые позволяют ему принимать правильные самостоятельные решения.

Экологическая компетенция, в отличие от экологической компетентности, предполагает только начало пути – некую подготовленность к экологической деятельности как совокупность качеств, которые помогут учащемуся овладеть в дальнейшем экологической компетентностью. Разница между понятиями «экологическая компетенция» и «экологическая компетентность» в том, что первая (компетенция) является предтечей, началом, базой формирования экологической компетентности, которая предполагает не только наличие определенных качеств личности, но и накопленный определенный опыт. К примеру, если мы сравним экологическую подготовку учащихся 1-го и 4-го курсов колледжа, то можно утверждать, что учащиеся 1-го курса пока обладают только начальным уровнем компетентности, имея за спиной школьный опыт экологической деятельности (работу на школьном огороде, фруктовом саду, в живом уголке и т.д.), а учащиеся-выпускники колледжа – уже в большей степени владеют определенным уровнем экологической компетентности, наделены экологическим опытом, который они приобрели первоначально в общеобразовательной школе, а затем на уроках географии, обучаясь в колледже, занимаясь активной экологической деятельностью. Экологическая компетентность связана с самоорганизацией действующих, творческих субъектов, способных на неожиданные решения в сложной экологической обстановке.

Эффективное формирование экологической компетентности возможно в том случае, если грамотно и многоаспектно организован сам процесс экологического воспитания в образовательном учреждении. Если напомнить, что в педагогике воспитание – это процесс, специально организованный педагогами, воспитателями, в ходе которого осуществляются формирование и развитие личности, то экологическое воспитание – это должен быть специально организованный процесс по формированию экологического развития личности, экологической компетентности, предполагающему и ее сознание, и ее компетентность, и активность в области экологической разнообразной деятельности.

Система экологического воспитания успешно развивается в РФ, начиная со второй половины 80-х годов, и представлена многочисленными разработками в области педагогической науки и экологии. Назовем имена некоторых ученых: А.Г. Алексеев, Л.П. Молодова, О.Л. Зверева, Т.В. Кротова, Э.Б. Кадашников, А.Е. Сидельковский, А.Г. Бутенко и др.). Именно специально организованное экологическое воспитание в образовательном учреждении с грамотно организованной структурой позволит поднять уровень экологической компетентности учащихся не только выпускных курсов колледжа, но и повысить уровень экологической компетентности учащихся начальных курсов, учитывая экологический опыт, приобретенный учащимися в общеобразовательной школе, где, как правило, на достаточно хорошем уровне организовано экологическое воспитание. Ученые отмечают: «Экологическое воспитание – это процесс формирования у человека восприятия природной среды, осознания необходимости в бережном и рациональном отношении к ней. В нашем веке – веке высоких технологий – экологизация общества особенно важна, так как она способствует процессу гармонизации во взаимоотношениях общества с природой» [2]. В рамках педагогической науки многочисленными учеными-педагогами раскрывается смысл базовых составляющих и педагогических путей, способствующих эффективно формированию экологической компетентности личности учащегося [3, с. 37]. Это могут быть:

- способность учащегося познавать окружающую природу: наличие определенных экологических компетенций, знаний, умений и навыков, позволяющих грамотно познавать окружающую среду, владение специальными технологиями;
- способность создавать экологический продукт – это творческие проекты и проектная деятельность, умение работать в команде (от подделки скворечника для птиц до масштабного экологического проекта городского или российского масштаба);
- способность сохранения среды обитания природного ландшафта и его преумножение;
- умение правильно выбрать свой жизненный путь и самореализоваться в сфере экологической деятельности, независимо от того, какую профессию выбрал учащийся.

Достаточно понятно, что сложно, формируя экологическую компетентность у учащихся, не формировать при этом у них особого отношения к природе, долготу, ответственность, заботливость о своем доме, своей школе, своем городе и планете Земля. Все это называется ценностными ориентациями личности. В рамках современного образовательного учреждения, ориентированного на формирование у своих учащихся экологической компетентности, они приобретают особую значимость. Экологические ценностные ориентации представляют собой целую систему устойчивых отношений личности к окружающей природе как ценности, которая выражается не только в ЗУНах и экологических компетенциях,

экологических знаниях, умениях и навыках, но и в эмоциональном отношении к окружающей природной среде, к флоре и фауне своего родного края.

Проблемы экологического характера настолько переплетены с ценностными, нравственными проблемами личности, что часто педагоги-ученые или практики напрямую связывают эти два понятия – «экология» и «ценность», «нравственность», «ответственность» (Н.Ф. Виноградова, Т.А. Бабкова, С.Н. Глазычев, Н.С. Жестнова, Н.В. Лободина и др.). Часто в публикационных материалах, названиях диссертационных работ мы можем встретить такие понятия, как «нравственно-экологическое воспитание», «нравственно-экологическая культура», «экология и нравственность» и т.д.

Каждый предмет в образовательном учреждении дает определенную «пищу» для формирования нравственности и нравственного отношения к природе. Итак, как экология пересекается, например, с географией? Известно, что всевозможные экосистемы находятся в почве, воде, благодаря чему появилась географическая экология, экология ландшафтная, ботаническая и зоологическая география. «Географическая экология представляет собой междисциплинарное научное направление, которое объединяет исследования состава, строения, свойств, процессов, физических и геохимических полей геосфер Земли как среды обитания человека и других организмов» [4, с. 30].

Безусловно, формирование экологической компетенции активно формируется и на уроках физики, поскольку известно, что все процессы преобразования веществ полностью подчиняются физическим законам (например, закон сохранения массы, сохранение энергии и т.д.). Уроки химии также близки и пересекаются с экологической наукой, формируя определенные ЗУНы у учащихся. Учащиеся понимают, что в основе жизни человека на земле находятся процессы обмена веществ между всеми организмами и средой обитания. Может показаться несколько странным, но экология также тесно связана с математикой, так как все взаимодействия между организмами и средой могут быть изображены в виде известных уравнений, графиков, формул и т.д. Математика позволяет установить все имеющиеся связи между ростом численности живых организмов и условий окружающей среды с точным расчетом выбросов хозяйств и промышленных предприятий. Математика также позволяет наладить качественный менеджмент и управление качеством окружающей природы и ее природных объектов.

Отмечая тот факт, что экология и нравственная наука (этика) тесно взаимосвязаны и переплетены, приведем пример существования еще одной комплексной научной дисциплины – *нравственная, или культурная экология*, концепция которой была создана известным американским этнографом Дж. Стюартом в середине 50-х гг. XX века. Культурная экология, или нравственная экология определяет роль природной среды, к которой приспосабливается культура отдельных этнических поселений и этнических групп. Поскольку бытие любой нации или этнической группы полностью зависит от того, что окружает этих людей, то важно изучать условия нахождения граждан в тех или иных условиях.

Говоря о том, что духовность, нравственность составляют единое целое с экологическими задачами экологического воспитания, нужно отметить и тесную связь экологической компетенции с эстетическим воспитанием. Именно на уроках эстетики учащиеся приобретают новые эстетические впечатления с помощью различных средств обучения – фильмы, картины Куинджи, Поллонова, Айвазовского, стихи и рассказы Виталия Бианки и т.д. Содержание курса «Эстетика», несомненно, способствует нравственно-экологическому воспитанию учащихся, используя огромные дидактические возможности. Важность нравственно-экологического воспитания, цель которого – воспитание общечеловеческих ценностей учащихся, сегодня активно реализуется в образовательных учреждениях, поскольку провозглашенная новая система эстетических ценностей во взаимоотношениях с ценностями природы позволит подавлять проявления эгоизма и потребительства. Поэтому разрабатываемые педагогами ежедневные беседы о нравственно-экологических чувствах, эмоциях – это важнейший разговор о сохранности окружающей природы и общей среды, где проживают граждане.

В результате взаимодействия и междисциплинарности всех учебных материалов учащийся должен понимать взаимозависимость человека, его жизни и природных объектов, деятельность человека и его влияние на окружающую среду; понимать как экологическая, практическая деятельность влияет, улучшает, преумножает природу или, наоборот, негативно на нее воздействует; как зависит состояние природных объектов, жизнь флоры и фауны от хозяйственной деятельности человека; как построить и спланировать свою жизнь, которая повлияет на окружающую природу.

Заключая все вышеизложенное, можно прийти к выводу, что экологическая компетенция как часть общей культуры личности представляет собой интегративное личностное образование обучающегося, направленное на изменение к лучшему, сохранность и преумножение окружающей природы. Эффективное формирование экологической компетентности у учащихся образовательных учреждений как антропогенной и педагогической проблемы возможно через демонстрацию опеки и заботы личности о природных богатствах, зеленых насаждениях окружающей среды, выбрав для этого вполне городские объекты и природные объекты собственного образовательного учреждения. Учащиеся, у которых сформирована экологическая компетентность, проявляют эмоциональный, неподдельный интерес к познанию окружающего мира, окружающей (региональной) природы, всячески и активно пытаются осознать собственное отношение к природным объектам.

Итак, формирование экологической компетентности учащихся СПО – это не только овладение главными ее составляющими, но и овладение всеми элементами экологической деятельности образовательного учреждения. Поскольку только в экологически направленной деятельности, специально созданной экологической среде формируются главные качества и ценности экологической компетентности как главного инструментария разработки и защиты всевозможных экологических проектов, ориентированных на сохранение зеленых насаждений, их прумножение, включая участки и живые уголки, что в итоге будет способствовать предупреждению экологических катастроф и активному экологическому сознанию учащихся.

петентности как главного инструментария разработки и защиты всевозможных экологических проектов, ориентированных на сохранение зеленых насаждений, их прумножение, включая участки и живые уголки, что в итоге будет способствовать предупреждению экологических катастроф и активному экологическому сознанию учащихся.

Библиографический список

1. Егорова Т.В. *Словарь иностранных слов*. Москва: Аделант, 2014.
2. Скоростинская А.А., Даниленко Ю.А., Бунин А.А. Экологическое воспитание и его роль в современном мире. *Студенческий: электронный научный журнал*. 2018; № 13 (33). Available at: <https://sibac.info/journal/student/33/114646>
3. Лаврентьева Л.А. Экологическая компетентность в современных исследованиях: сущность, содержание и структура. *Известия Байкальского государственного университета*. 2012; № 4 (55): 34 – 42.
4. Яхонтова Л.К., Зверева В.П. Экологические последствия гипергенных (техногенных) процессов. *Основы минералогии гипергенеза*: учебное пособие. Владивосток: Дальнаука, 2000.
5. Магомеддибирова З.А., Навразова М.Р. Духовно-нравственное воспитание подростков на примере чеченских народных традиций. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 117 – 119.

References

1. Egorova T.V. *Slovar' inostrannykh slov*. Moskva: Adelant, 2014.
2. Skorostinskaya A.A., Danilenko Yu.A., Bunin A.A. 'Ekologicheskoe vospitanie i ego rol' v sovremennom mire. *Studencheskij: 'elektronnyj nauchnyj zhurnal*. 2018; № 13 (33). Available at: <https://sibac.info/journal/student/33/114646>
3. Lavrent'eva L.A. 'Ekologicheskaya kompetentnost' v sovremennykh issledovaniyah: suschnost', sodержanie i struktura. *Izvestiya Bajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; № 4 (55): 34 – 42.
4. Yakhontova L.K., Zvereva V.P. 'Ekologicheskie posledstviya gipergennykh (tehnogennykh) processov. *Osnovy mineralogii gipergeneza*: uchebnoe posobie. Vladivostok: Dal'nauka, 2000.
5. Magomeddibirova Z.A., Navrazova M.R. Duhovno-nravstvennoe vospitanie podrostkov na primere chechenskih narodnykh tradicij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 117 – 119.

Статья поступила в редакцию 15.10.19

УДК 378.3

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00091

Medveditskova L.V., Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Stavropol branch of Krasnodar University of the MIA of Russia (Stavropol, Russia),
E-mail: lusia_stavropol@mail.ru

DISCIPLINE OF THE EMPLOYEE OF INTERNAL AFFAIRS BODIES: THE CONTENT AND WAYS OF FORMATION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING. The article deals with the problem of discipline of the employee of the Internal Affairs bodies – its main components, stages of formation in the process of training of future police officers in higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs. The article considers four types of discipline of employees. Carrying out during training systematic educational work aimed at maintaining and strengthening service discipline in educational units is the key to further professional growth of young employees of Internal Affairs. The author concludes that discipline and its formation is an important pedagogical problem. It is especially relevant for police officers, since it forms the basis of the orientation of the employee's personality and determines the nature of his professional activity.

Key word: employees of departments of Internal Affairs, discipline, stages of formation of discipline.

Л.В. Медведедицова, канд. юридич. наук, доц., нач. каф. криминалистики Ставропольского филиала Краснодарского университета МВД России,
г. Ставрополь, E-mail: lusia_stavropol@mail.ru

ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТЬ СОТРУДНИКА ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ: СОДЕРЖАНИЕ И ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассматривается проблема дисциплинированности сотрудника органов внутренних дел – её основные компоненты, этапы формирования в процессе обучения будущих сотрудников ОВД в высших образовательных учреждениях системы МВД. В статье рассмотрены четыре типа дисциплинированности сотрудников. Проведение в период обучения систематической воспитательной работы, направленной на поддержание и укрепление служебной дисциплины в учебных подразделениях, выступает залогом дальнейшего профессионального роста молодых сотрудников органов внутренних дел. Автор делает вывод о том, что дисциплинированность и её формирование является важной педагогической проблемой. Особенно она актуальна для сотрудников ОВД, так как составляет основу направленности личности сотрудника и предопределяет характер его профессиональной деятельности.

Ключевые слова: сотрудники отделов внутренних дел, дисциплинированность, этапы формирования дисциплинированности.

В последнее время, как отмечают многие учёные-практики [1 – 7 и др.], в подразделениях ОВД прослеживается снижение служебной дисциплины. Данный факт нацеливает на поиск новых путей и средств в решении проблемы формирования дисциплинированности у сотрудников органов правопорядка.

Для учреждений высшего образования системы МВД РФ проблема формирования дисциплинированности приобретает особую актуальность, поскольку у будущих молодых сотрудников ОВД в ходе образовательного процесса необходимо сформировать основы дисциплинированного поведения. Выпускникам предстоит решать служебные, профессиональные задачи, принимать самостоятельные решения, вести оперативно-служебную деятельность, что невозможно без выстроенной внутренней личностной дисциплинированности. В связи с чем условие дальнейшего успешного выполнения служебных обязанностей для сегодняшних курсантов институтов системы МВД РФ – это решение педагогической проблемы воспитания дисциплинированности, поиск эффективных методов и средств для решения данной проблемы. Плановая, системная воспитательная работа в вузе, направленная на формирование и укрепление личностной и служебной дисциплины курсантов, является детерминантом профессионального роста, развития курсантов, в дальнейшем – молодых сотрудников ОВД.

Дисциплинированность как качество личности основывается на ее внутренних убеждениях, опирается на способность личности управлять своим поведением. Дисциплинированность сотрудника ОВД базируется на трудовом распорядке, особенностях служебной дисциплины, на положениях «Кодекса чести рядового и начальствующего состава органов внутренних дел Российской Федерации», способности сотрудника управлять своими эмоциями, привычками, готовности действовать в любой сложной обстановке в соответствии с требованиями устава.

Выделены требования к каждому сотруднику по соблюдению служебной дисциплины:

- 1) неукоснительное соблюдение Конституции и других законов РФ;
- 2) уважительное отношение и соблюдение прав и свобод человека, гражданина РФ;
- 3) добросовестное отношение и выполнение служебных обязанностей, обязательность в выполнении приказов вышестоящих начальников;
- 4) достойное поведение в преодолении трудностей, связанных со служебной деятельностью в ОВД;
- 5) мужественность, честность, бдительность сотрудников;

Таблица 1

Типы и характеристики дисциплинированности

№ пп	Типы дисциплинированности	Характеристики дисциплинированности
1.	Сознательная, истинная дисциплинированность	Обусловлена личностными и социально значимыми мотивами, такими как долг, стремление к самореализации, внесение личного вклада в решение общих задач и т.д.
2.	Конформная (подражательная) дисциплинированность	Характеризуется неустойчивым поведением сотрудников, ориентированностью на поведение командиров, сослуживцев и др. – подражательное поведение.
3.	Прагматическая дисциплинированность	Обусловлена (на основе уставного поведения) стремлением получить определенные льготы и иные привилегии, расположить к себе начальствующий состав.
4.	Критическая дисциплинированность	Проявляется как вынужденное поведение сотрудника из-за боязни наказаний, служебных санкций и др. в результате недобросовестного выполнения служебных обязанностей и уставных требований.

6) охранять правовой порядок, что установлено законами РФ и Конституцией РФ, сохранять служебную и государственную тайну;

7) уважительное отношение к старшим по званию, содействие в решении служебных задач, направленных на укрепление дисциплины и порядка;

8) соблюдение форменного стиля, поддержание культуры офицера (вежливость, отдача чести и т.д.);

9) развитие и совершенствование своих профессиональных знаний, умений и навыков;

10) знание и бережное отношение к оружию и специальной технике.

По дисциплинированному поведению сотрудника ОВД можно судить о его общей дисциплинированности, поскольку поведение есть проявление устойчивых сформированных качеств. Дисциплинированное поведение – это волевая саморегуляция личности (сотрудника) своего поведения, оптимальное использование предметов, процессов в конкретных служебных профессиональных ситуациях. Проявляется дисциплинированность в ответственном отношении к работе, выполнении своих служебных обязанностей, служебных требований, в строгом соответствии работы требованиям устава, приказов, распоряжений. Дисциплинированность – это проявление ответственности личности перед обществом, ближайшим окружением, перед собой. Дисциплинированное поведение зависит от направленности личности, особенностей характера, темперамента, способностей работника.

Педагоги (В.Я. Кикоть, В.М. Статный и др.) [3], рассматривающие проблему формирования дисциплинированности, выделили в дисциплинированности две стороны – внутреннюю и внешнюю. Основная роль отводится внутренней стороне, поскольку внешние воздействия не могут стать регуляторами поведения, необходима саморефлексия, принятие норм и правил поведения. Исследования (А.С. Битев, Р.Е. Капелюшник, Л.А. Саенко, В.М. Статный и др.) [4, 6, 7] показывают, что для личности необходима смысловая идентификация всех внешних требований, необходимо положительное осмысление, включение этих требований в иерархию личностных ценностей, что будет стимулировать появление внутренних мотивов. Следовательно, формирование дисциплинированности – это, прежде всего, развитие у курсантов мотивов уставного, дисциплинированного поведения. В.М. Статный отмечает, что «все внешние воздействия на личность связаны с психическим эффектом, все преломляется через «внутренний мир» личности» [10].

В процессе формирования дисциплинированности курсантов, каждое воздействие офицеров должно нести определенную воспитательную нагрузку, активизировать смысло-аналитическую работу курсантов. Курсант (будущий сотрудник органов ОВД) оценивает требования, которые к нему предъявляются, затем сравнивает эти требования с собственными представлениями о дисциплинированном поведении и в конце выстраивает свое отношение к данному требованию, оценивает его важность и значение. Такая оценка различных обстоятельств (объективных и субъективных), его собственных действий формируют у будущих сотрудников ОВД способность к личностной оценке действий, выявления смысла служебных требований. Так формируется положительный мотив дисциплиниро-

ванного поведения сотрудника ОВД. Советский психолог С.Л. Рубинштейн указывал, что «мотив к осознанному действию у человека появляется лишь после того, как человек оценивает, учитывает, взвешивает различные обстоятельства. Осознанность цели, стоящей перед ним, возникает, когда появляется мотив. Только тогда в сознании формируются пути достижения цели, все наполняется смысловым содержанием, появляются реальные действия» (В.М. Статный, А.С. Душкин, И.Ю. Кобозев) [6].

Формирование мотивов дисциплинированного поведения является процессом, направленным на усиление побуждения курсантов (а в дальнейшем и сотрудников ОВД) следовать той модели поведения, которая заложена в уставах. Поскольку модель поведения «следование уставу» не может воспроизвести поведение во всех его деталях, а только отражает наиболее существенных черты, то сотрудник должен сам для себя создать модель поведения. Такая «собственная модель» должна соответствовать и отражать реальные условия работы, службы, опыт профессиональной деятельности сотрудника.

Уставное поведение может быть детерминировано мотивами, различными по их зрелости. Эти мотивы можно свести в четыре группы. На основании такой группировки, определяются четыре типа дисциплинированности (табл. 1).

Второй, третий и четвертый типы дисциплинированности образуют низший уровень развития этого качества, поскольку поведение в этих случаях не определяется сознательностью сотрудника. «Дисциплина не является сознательной, если подчинение диктуется такими мотивами, как страх наказания, соображения выгоды и расчет на другие подобные стимулы».

В поведении всех рассмотренных типов дисциплинированности имеются существенные особенности, учет которых позволит руководителю правильно строить свою деятельность.

Выделяют следующие основные мотивы недисциплинированности: 1) социальные и психологические факторы; 2) уклонение от трудностей службы; 3) отрицательное отношение к непосредственному руководству; 4) вредные (негативные) привычки; 5) безнаказанность (или ложная уверенность в безнаказанности).

Под влиянием социальных норм, то есть в процессе социализации личности сотрудника происходит формирование ценностей и мотивов дисциплинированного поведения. Институтами профессиональной социализации в условиях правоохранительной деятельности являются социально-психологические явления в подразделении, стилевые особенности руководителя по поддержанию служебной дисциплины и его личностные особенности.

Ведущие мотивы недисциплинированного поведения формируются главным образом на основе материальных потребностей. «Духовные» побуждения представлены в виде интересов развлечения, самоутверждения, достижения материального благополучия, стремления к различного рода удовольствиям. При этом мотивы долга ограничены ложным пониманием товарищества, давлением референтной группы. В деятельности руководителя по поддержанию служебной дисциплины основными трудностями являются мотивационный и операциональный дефицит, низкая эмоционально-волевая устойчивость. По этой причине у руководителей встречались такие недостатки, как копирование приемов, исполь-

Таблица 2

Этапы и характеристики служебной деятельности, обуславливающие формирование дисциплинированности

№ пп	Этапы служебной деятельности	Характеристика этапа служебной деятельности
1.	Первый этап – профессиональный отбор	Психологический профессиональный отбор, прохождение всех необходимых процедур, прохождение испытательного срока, стажировки.
2.	Второй этап – первичная адаптация	Первичная психологическая адаптация сотрудника к новому месту службы, к выдвигаемым требованиям, личностным особенностям начальствующего состава и сотрудникам. Вырабатываются приемы психологической защиты, происходит процесс привыкания, освоения социальных условий и норм.
3.	Третий этап – развитие профессиональной идентичности	Формирование собственной (персональной) идентичности и развитие профессионализма. Этот этап характеризуется активной рефлексией сотрудника, включением в активную социализацию.
4.	Четвертый этап – сознательная дисциплинированность	Формирование осознанной дисциплинированности, построение иерархии ценностей, в которую включены как личностные, так и профессиональные цели, идеалы, пути достижения. На данном этапе формирование персональной и профессиональной идентичности завершается.

зуемых другими руководителями без учета конкретной ситуации; перенос в свою деятельность приемов, которые в прошлом обеспечивали успех; абсолютизация некоторых приемов воздействия и их активное использование в ущерб другим приемам; подверженность шаблону и стереотипам в оценке поведения подчиненного. Учёными установлены четыре этапа службы, связанных с развитием дисциплинированности (табл. 2).

При этом можно отметить, что на основе проведенной учёными-практиками работы и наших личных наблюдений можно говорить о том, что на первом этапе требования служебной дисциплины выступают как внешние для данной личности. От курсанта требуется только их выполнять. Это период характеризуется становлением внешней дисциплины курсанта. Дисциплинированность личности формируется как волевая черта характера курсанта.

Далее на втором этапе формирования дисциплинированности преподаватели стараются развивать дисциплинированность у курсантов. Как отмечают учёные (М.А. Егоров, В.Я. Кикоть и др.) [2], [3], на этом этапе усиливается коллективное воздействие со стороны учебной группы на личность каждого отдельного курсанта.

На формирование высокого уровня дисциплинированности личности в профессиональном коллективе оказывают влияние различные социальные, психологические факторы: мнение общества, сформировавшиеся в коллективе

нормы поведения и общения, комфортный/некомфортный психологический климат, удовлетворенность членов коллектива своей работой и личной жизнью и т.п. Общий уровень дисциплинированности коллектива зависит от уровня дисциплинированности каждого члена этого коллектива. Следует учитывать такие факторы, как психологическая совместимость/несовместимость, степень организации служебной деятельности, профессиональная подготовленность и компетентность членов коллектива, уровень официальных отношений, возможность неформального общения, поскольку они также влияют на дисциплинированность членов коллектива.

Как отмечает В.М. Статный [5], [6], в этот период закладывается основа перехода от воспитания к самовоспитанию дисциплинированности. При этом внешние требования преподавателей и коллектива к личности становятся требованиями слушателя к самому себе.

На третьем и четвертом этапе происходит превращение объективных требований в субъективные. Именно на данном этапе осуществляется развитие дисциплинированности личности, формируются основные идеалы, ценности, чувство ответственности и служебного долга.

Тем самым дисциплинированность и её формирование является важной педагогической проблемой. Особенно она актуальна для сотрудников ОВД, поскольку составляет основу направленности личности сотрудника и предопределяет характер его профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Бобрышов С.В., Саенко Л.А., Суменко Л.В. Персонификация ценностей свободы и достоинства личности в современных социально-педагогических процессах. *Вестник Академии права и управления*. 2016; № 1 (42): 170 – 175.
2. Егоров М.А. Педагогические условия развития патриотизма сотрудников пограничных органов на основе совершенствования критического мышления. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 3 (70): 28 – 30.
3. Капелюшник Р.Е. *Воспитание дисциплинированности курсантов институтов МВД России*. Челябинск, 2002.
4. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Методологические подходы к изучению феномена социальной ответственности личности. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2016; Т. 8, № 5 – 2: 141 – 145.
5. Статный В.М. *Особенности воспитания дисциплинированности у слушателей учебных центров МВД России*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2001.
6. Статный В.М., Душкин А.С. и др. *Психолого-педагогическая профилактика нарушений служебной дисциплины и законности сотрудниками полиции*. Санкт-Петербург, 2015.
7. Медведицкова Л.В. Формирование благоприятного психологического климата в подразделениях ОВД как педагогическая проблема. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 4 (71): 307 – 308.

References

1. Bobryshov S.V., Saenko L.A., Sumenko L.V. Personifikaciya cennostej svobody i dostoinstva lichnosti v sovremennyh social'no-pedagogicheskikh processah. *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2016; № 1 (42): 170 – 175.
2. Egorov M.A. Pedagogicheskie usloviya razvitiya patriotizma sotrudnikov pogranichnykh organov na osnove sovershenstvovaniya kriticheskogo myshleniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 3 (70): 28 – 30.
3. Kapelyushnik R.E. *Vospitanie disciplinirovannosti kursantov institutov MVD Rossii*. Chelyabinsk, 2002.
4. Saenko L.A., Zritneva E.I. Metodologicheskie podhody k izucheniyu fenomena social'noj otvetstvennosti lichnosti. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2016; T. 8, № 5 – 2: 141 – 145.
5. Statnyj V.M. *Osobennosti vospitaniya disciplinirovannosti u slushatelej uchebnykh centrov MVD Rossii*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2001.
6. Statnyj V.M., Dushkin A.S. i dr. *Psihologo-pedagogicheskaya profilaktika narushenij sluzhebnoj discipliny i zakonnosti sotrudnikami policii*. Sankt-Peterburg, 2015.
7. Medvedickova L.V. Formirovanie blagopriyatnogo psihologicheskogo klimata v podrazdeleniyah OVD kak pedagogicheskaya problema. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 4 (71): 307 – 308.

Статья поступила в редакцию 15.10.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00092

Razyvaev D.S., adjunct, Department of Pedagogy, Federal University for Higher Education "Military University" of the Russian Federation Ministry of Defense (Russia), E-mail: razyvai25101986@gmail.com

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE METHOD OF EXERCISE IN THE EDUCATION OF SOLDIERS. The article discusses theoretical provisions of the method of exercise in the education of military personnel. The ways and conditions of implementation of the method of exercise in education are prescribed. The importance of the exercise method is considered. The author concludes that of course the use of methods of education of military personnel should be comprehensive and in the absence of this can not achieve the goals of education. The most effective method in the education of military personnel is the method of exercise, since with it we form in the soldier exactly those habits of correct behavior, which he will use not only when performing tasks of daily life, but also in a combat situation. The article also presents conditions of pedagogical effectiveness of exercises.

Key words: method of exercise, education of military personnel, systematic repetition, habits of behavior, military pedagogy, system of methods, integrated approach.

Д.С. Разуваев, адъюнкт, ФГКВУ ВО «Военный университет» МО РФ, г. Москва, E-mail: razyvai25101986@gmail.com

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДА УПРАЖНЕНИЯ В ВОСПИТАНИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

В статье рассматриваются теоретические положения метода упражнения в воспитании военнослужащих. Прописаны пути и условия реализации метода упражнения в воспитании. Рассматривается его значимость. Автор делает вывод о том, что применение методов воспитания военнослужащих должно быть комплексным, и при отсутствии этого можно не достигнуть целей воспитания. Самый эффективный метод в воспитании военнослужащих, по мнению автора, – это метод упражнения, так как при помощи него мы формируем в военнослужащем именно те привычки правильного поведения, которыми он воспользуется не только при выполнении задач в повседневной жизнедеятельности, но и в условиях боевой обстановки. В статье также представлены условия педагогической эффективности упражнений.

Ключевые слова: метод упражнения, воспитание военнослужащих, систематическое повторение, привычки поведения, военная педагогика, система методов, комплексный подход.

Анализируя передовой опыт заместителей по военно-политической работе и командиров подразделений в вопросах воспитания личного состава, мы видим, что для решения стратегических задач по правильному формированию и развитию личности военнослужащего и воинского коллектива необходимо знание основных методов воспитания и умение их применять. По праву метод упражнения является одним из важнейших.

Любой метод воспитания, взятый в отдельности, не сможет дать необходимого результата и не решит всех стоящих задач. Поэтому целесообразно применение комплекса методов. Только при комплексном подходе, когда совокупность приемов и средств воспитания работают синхронно, вопросы воспитания, стоящие перед командирами, будут решены (рис. 1). Сторонник комплексного подхода Ю.К. Бабанский утверждал: «При применении комплексного подхода в воспитании обеспечивается не только более высокий, но и постоянно нарастающий эффект, поскольку реализуется не просто несколько вариантов, один из которых оптимален, а обеспечивается оптимальность всех локальных вариантов» [1, с. 115 – 227].

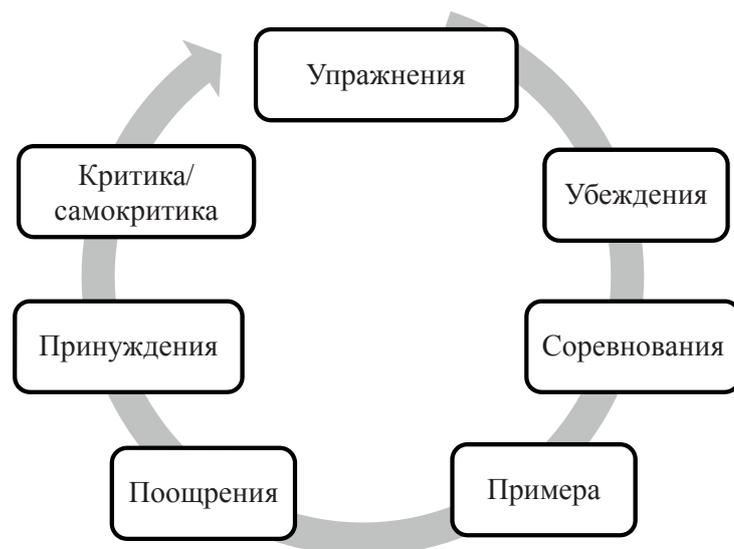


Рис. 1. Схема взаимосвязи методов воспитания военнослужащих

Метод упражнения способствует выработке правильных привычек поведения, развитию и совершенствованию волевых качеств военнослужащего, таких как решительность, смелость, самообладания и т.д. В педагогике воспитательный процесс применяется как система взаимосвязанных методов, поэтому каждый из методов, используемый в сочетании с другими, рассматривается лишь как часть этой общей системы.

При воспитании военнослужащих командир пользуется различными методами, но каждый метод сам по себе слабо эффективен и не способен дать нужный результат. Поэтому и возникает необходимость в использовании группы методов воспитания. Не умаляя значимости всех существующих методов воспитания, все же стоит подчеркнуть значимость именно метода упражнения как ведущего в воспитании военнослужащих [2, с. 5].

В контексте воспитания метод упражнения – это не простая тренировка, он осуществляется посредством постановки конкретных задач, связанных с исполнением служебных обязанностей, и их решения. Для формирования у военнослужащего качеств, необходимых воину, требуется создать условия, схожие с реальностью. Русский педагог А.С. Макаренко говорил: «Попробуйте серьезно, искренно, горячо задаться целью воспитать мужественного человека. Ведь в таком случае уже нельзя будет ограничиться душещипательными разговорами. Нельзя будет закрыть форточки, обложить его ватой и рассказывать ему о подвиге Папанина. Нельзя будет потому, что результат для вашей чуткой совести в этом случае ясен: вы воспитываете циничного наблюдателя, для которого герой подвиг – только объект для глазения, разлекательный момент. Нельзя воспитать мужественного человека, если не поставите его в такие условия, когда бы он мог проявить мужество, – все равно в чем: в сдержанности, в прямом открытом слове, в некотором лишении, в терпеливости, в смелости [3, с. 167]».

При реализации метода упражнения в воспитании военнослужащих помимо волевых качеств главным образом формируются привычки правильного поведения во всех сферах его жизнедеятельности, которые характеризуются стабильностью и устойчивостью к проявлению внешних факторов, закаляя его характер. При воспитании привычек правильного поведения, волевых и морально-деловых качеств важную роль играет организация уставного порядка, соблюдения распорядка дня и регламента служебного времени, быта и отдыха, а также правильная и целенаправленная военно-политическая подготовка.

Однако в практике воспитания военнослужащих этот метод используется недостаточно. Еще великий русский педагог А.С. Макаренко отмечал: «Сколько бы вы ни создавали правильных предостережений о том, что нужно делать, но если вы не воспитаете привычки преодолевать длительные трудности, я имею право сказать, что вы ничего не воспитали. Одним словом, я требую, чтобы жизнь была организована как опыт, воспитывающий определенную группу привычек». Поведение человека определяется системой привычек, упрочившихся и перешедших в черты характера, психологи также считают, что деятельность и поведение человека в основном состоят из привычек [3].

Сознание военнослужащего, имеющего незначительный служебно-боевой опыт, не всегда понимает и не принимает требования и правила, узаконенные в воинской среде. И только правильная организация метода упражнения в воспитании военнослужащих позволит преодолеть эту сложность, так как помимо отработки происходит разъяснение необходимости выполнения этого действия и его значение [4, с. 267 – 268].

Абсолютное большинство молодых солдат знают основные нравственные требования к поведению (встать, если в помещении заходит старший, снимать головной убор в помещении, выполнение воинского приветствия). Однако не все военнослужащие считают обязательным для себя выполнение этих правил, то есть знания не подкрепляются на практике. Положительным поведением станет только тогда, когда оно закрепится в многочисленных нравственных упражнениях, когда требование каждый раз будет подкрепляться действием (примером, напоминанием). Выполнение требования определяет накопление военнослужащим необходимого опыта поведения. Особенно важно, чтобы эти требования носили позитивный характер, были основаны на доверии, просьбе, одобрении [5, с. 89 – 92].

В процессе обучения не вызывает сомнения необходимость применения метода упражнения. Чтобы получить высококвалифицированного специалиста, необходимо выполнить множество упражнений, которые будут повторяться и наращиваться изо дня в день. Процесс воспитания сложен не менее, а может быть и более процесса обучения, особенно, когда речь идет о воспитании воина. Однако в воспитательном процессе этот принцип часто упускается. В формировании нравственного поведения военнослужащих командование иногда считает достаточным действовать только на его сознание. Командиры объяснили, как себя вести в той или иной ситуации и ждут, что завтра военнослужащий станет поступать в точном соответствии с их требованиями, при этом сами иногда поступают совсем не так, как требуют от них.

В процессе перехода навыка в привычку образуется условный рефлекс временной нервной связи внешнего раздражения с ответной на него деятельностью. Если при образовании навыка отработывается связь между отдельными действиями, то при переходе навыка в привычку отработывается связь между навыком и типичной ситуацией. В психологии привычка определяется как действие, постоянное осуществление которого стало потребностью. Упражняясь в нравственном поведении, военнослужащий «переводит» моральное знание в потребность морального поступка [6, с. 121 – 122]. Вот почему необходимо включать в методику воспитания метод упражнения, без которого другие методы остаются неэффективными.

Значимость метода упражнения возрастает в процессе прохождения службы военнослужащим. Он включается в деятельность, значимую и для него, и для коллектива в целом. Он правильно оценивает важность своего нового социального положения. У него формируются новые отношения к учению, труду, служебным обязанностям, сослуживцам и к многому другому. Именно в этот период формируются важные черты личности. В усвоении нравственных норм и формировании нравственных отношений большое значение имеет целенаправленный перевод знаний о поведении в привычное поведение. Военнослужащий легко и быстро запоминает то, что ему разъясняют, показывают, рассказывают. Он без особого труда перескажет, как надо себя вести, даст правильную оценку поступку своего товарища. Однако его собственное поведение часто находится в противоречии с теми правилами и требованиями, которые ему хорошо известны и несоблюдение которых он только что осуждал у другого. Это еще раз подтверждает, что знания еще не становятся нормой поведения. Все будет зависеть от того, насколько они перейдут в устойчивые навыки и привычки [4, с. 267 – 268].

Условия педагогической эффективности заявленного метода:

1) такая организация жизни военнослужащего, которая помогает ему поступать верно, особенно на первоначальном этапе. В формировании навыка большое значение имеет первый опыт, так как при первых практических действиях образуются определенные нервные связи, при последующих складываются определенные стереотипы поведения. Таким образом, организация упражнений, формирующих полезные привычки военнослужащих, предполагает внимание командиров ко всем впервые встречающимся для него ситуациям и действиям, чтобы в дальнейшем не приходилось «расформировывать» образовавшийся навык, иначе говоря, перевоспитывать [6, с. 121 – 123];

2) четкая организация командирами всей системы деятельности военнослужащего. Нельзя ограничиваться только контролем со стороны. Недостаточная организация жизни военнослужащего является одним из распространенных

упущений в процессе воспитания [7, с. 95 – 99]. Деятельность военнослужащего должна быть организована так, чтобы он не мог поступить иначе. Тогда система необходимых поступков приведет его к привычному, самостоятельному поведению. Недооценивая роль метода упражнения в организации жизни военнослужащих, командиры сетуют на отсутствие самостоятельности у них и бывают вынуждены прибегать к излишнему контролю. Отличие методики упражнения в обучении и воспитании следующее: усваивая учебное задание, военнослужащий выполняет ряд упражнений и относится к ним как к обязательным. В воспитании же «голые упражнения» неэффективны. Поручения и испытания, по А.С. Макаренко, «должны оправдываться в глазах всех определенной пользой» [3, с. 245 – 249];

3) органическое включение упражнений в жизнь коллектива, когда поручаемое военнослужащему дело становится важным не только для него, но и для всего подразделения. Например, если коллектив озабочен приучением военнослужащего к совместной работе, ему нужно однозначно дать понять, что без его помощи обойтись не могут, что кроме него эту работу делать некому. Командиры обязательно должны оценивать поступки военнослужащих: желательные – одобрять, а нежелательные – нет. Важно поощрять правильное поведение. Конечно, командиры должны использовать личный пример в сочетании с методом упражнения [8, с. 174 – 178].

Воспитание упражнением предполагает большое умение и терпение командиров. Упражнение – не единственное прямое воздействие с получением немедленного результата, а длительный процесс организации жизнедеятельности военнослужащего [5, с. 267 – 270]. Воспитание самостоятельности – важная задача нравственного воспитания воина. Известно, насколько важен волевой компонент в развитии человека вообще. Но если развитие воли наиболее актуально для первых месяцев службы, то дальше важно развитие самостоятельности. Каким образом воспитывать самостоятельность? Прежде всего, систематическими и различного рода упражнениями, учитывая индивидуальные особенности. Если у военнослужащего уже есть определенный уровень само-

стоятельности, то он может сосредоточиться на двух задачах воспитания. Для большинства это должна быть какая-то одна задача. Для каждого коллектива, для каждого военнослужащего задача должна быть строго индивидуальна: для одних это будет проблема подготовки к полевому выходу, для других – подготовка техники к выезду, для третьих – обеспечение и проведение стрельбы [9, с. 78 – 83].

С самого начала надо выбирать главную задачу. Например, если военнослужащий плохо усваивает предметы боевой подготовки, то главная задача – не заставить его хорошо учиться, такая задача для него непосильна. Ситуация «плохо усваивает» должна быть проанализирована командирами. Может, это происходит из-за плохого здоровья военнослужащего или слабо развитой самостоятельности, или не организована жизнедеятельность. Необходимо, прежде всего, найти причину этих неудач. Затем надо поговорить с военнослужащим о том, что ему уже пора развивать в себе очень важное качество – самостоятельность. Его необходимо подвести к мысли о том, что ему нужно исправить в себе или сформировать. Важно, чтобы военнослужащий сам пришел к этой мысли – это и будет первая ступень самостоятельности. Ни в коем случае нельзя преподносить эту задачу как готовый вариант или как командирское требование, иначе это уже в самом начале лишит его самостоятельности [6, с. 121 – 122]. Обязательное условие таких бесед заключается в следующем: их надо проводить только на хорошем эмоциональном фоне, при хорошем настроении, когда военнослужащий ни в чем не провинился, и не будут вспоминаться прошлые провинности.

Проанализировав все сказанное, можно сделать вывод о том, что, конечно, применение методов воспитания военнослужащих должно быть комплексным, и при отсутствии этого можно не достигнуть целей воспитания. А самый эффективный метод в воспитании военнослужащих – это метод упражнения, так как при помощи него мы формируем в военнослужащем именно те привычки правильного поведения, которыми он воспользуется не только при выполнении задач в повседневной жизнедеятельности, но и в условиях боевой обстановки.

Библиографический список

1. Бабанский Ю.К. *Избранные педагогические труды*. Москва: Педагогика, 1989.
2. Разуваев Д.С. Упражнение как метод педагогического воздействия на личность. *Вестник адъюнкта*. 2019; № 2 (4).
3. Макаренко А.С. *Педагогические сочинения*: в 8 т. Москва: Педагогика, 1986; Т. 8.
4. Разуваев Д.С. Генезис реализации метода упражнения в воспитании военнослужащих. *Мир образования – образование в мире*. 2017; № 4 (68): 266 – 271.
5. Драгомиров М.И. *Избранные труды. Вопросы воспитания и обучения войск*. Москва: Военное издательство МО СССР, 1956.
6. Алехин И.А., Разуваев Д.С. Упражнение как метод эффективного педагогического взаимодействия. *Мир образования – образование в мире*. 2018; № 4 (72): 120 – 126.
7. Барабанщиков А.В. *Педагогические основы обучения советских воинов*. Москва: Воениздат, 1962.
8. Алехин И.А., Аронов А.А., Герасимов В.Н. и др. *Актуальные вопросы теоретической и практической педагогики в Вооруженных Силах Российской Федерации*: монография. Москва, 2018.
9. Алехин И.А., Авуза А.А., Богуславский В.В. и др. *Военная педагогика*: учебник. Москва: Юрайт, 2017.

References

1. Babanskij Yu.K. *Izbrannye pedagogicheskie trudy*. Moskva: Pedagogika, 1989.
2. Razuvaev D.S. *Uprazhnenie kak metod pedagogicheskogo vozdeystviya na lichnost'*. *Vestnik ad'yunkta*. 2019; № 2 (4).
3. Makarenko A.S. *Pedagogicheskie sochineniya*: v 8 t. Moskva: Pedagogika, 1986; T. 8.
4. Razuvaev D.S. *Genезis realizacii metoda uprazhneniya v vospitanii voennosluzhaschih*. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2017; № 4 (68): 266 – 271.
5. Dragomirov M.I. *Izbrannye trudy. Voprosy vospitaniya i obucheniya vojsk*. Moskva: Voennoe izdatel'stvo MO SSSR, 1956.
6. Alehin I.A., Razuvaev D.S. *Uprazhnenie kak metod "effektivnogo pedagogicheskogo vzaimodeystviya*. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2018; № 4 (72): 120 – 126.
7. Barabanshchikov A.V. *Pedagogicheskie osnovy obucheniya sovetskikh voinov*. Moskva: Voениzdat, 1962.
8. Alehin I.A., Aronov A.A., Gerasimov V.N. i dr. *Aktual'nye voprosy teoreticheskoi i prakticheskoi pedagogiki v Vooruzhennykh Silakh Rossijskoj Federacii*: monografiya. Moskva, 2018.
9. Alehin I.A., Avuza A.A., Boguslavskij V.V. i dr. *Voennaya pedagogika*: uchebник. Moskva: Yurait, 2017.

Статья поступила в редакцию 15.10.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00093

Ryzhkov A.A., adjunct, Department of Pedagogy of the Federal University for Higher Education "Military University" of the Russian Federation Ministry of Defense (Russia), E-mail: ryzhk-olga@yandex.ru

INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL CAUSES OF SUICIDAL BEHAVIOR IN THE MILITARY ENVIRONMENT. The article deals with the individual psychological causes of suicidal behavior in the military environment. The nature of suicidal behavior and its determinants are revealed. The characteristic of forms of suicidal behavior, and also typology of suicides is given. Special attention is paid to the influence of conflicts and conflict situations on suicidal behavior of servicemen. The author concludes that the use of the above information by officials will help to organize activities on social and psychological and pedagogical protection of servicemen, to reduce the number of suicidal attempts, to ensure timely collection, analysis and forecasting of the suicidal situation in military units.

Key words: forms of suicidal behavior, typology of suicides, altruistic suicide, conflicts, diagnostics of suicidal behavior.

A.A. Рыжков, адъюнкт, ФГКВУ ВО «Военный университет», г. Москва, E-mail ryzhk-olga@yandex.ru

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ВОЕННОЙ СРЕДЕ

В статье рассматриваются индивидуально-психологические причины возникновения суицидального поведения в военной среде. Раскрывается природа суицидального поведения и его детерминанты. Дается характеристика форм суицидального поведения, а также типология суицидов. Особое внимание уделено рассмотрению влияния конфликтов и конфликтных ситуаций на суицидальное поведение военнослужащих. Автор делает вывод о том, что использование должностными лицами приведенной информации поможет организовать деятельность по социальной и психолого-педагогической защищенности

военнослужащих, снизить количество суицидальных попыток, обеспечить своевременный сбор, анализ и прогнозирование суицидальной обстановки в воинских частях.

Ключевые слова: формы суицидального поведения, типология суицидов, альтруистическое самоубийство, конфликты, диагностика суицидального поведения.

Проблематика суицида на протяжении всего периода существования человечества сохраняет свою актуальность. Анализ теоретических подходов в сфере изучения причин и условий суицидального поведения человека показывает, что оно рассматривается с различных нравственно-этических, психологических, правовых и непосредственно педагогических позиций.

Самоубийство военнослужащих является одной из острых проблем Вооруженных Сил России. Исследования показали, что воинская служба относится к разряду суицидоопасных: каждый четвертый погиб в результате самоубийства.

Важную роль в правильной психолого-педагогической диагностике суицидального поведения в военной среде имеет знание классификации ее проявлений. В науке суицидальные проявления подразделяются на внутренние и внешние (рис. 1).

Внутренние формы суицидального поведения	
Формы суицидального поведения	Характеристика форм суицидального поведения
Антивитальные переживания	Размышления об отсутствии ценности жизни, которые выражаются в формулировках «жить не стоит», «не живешь, а существуешь», где еще нет четких представлений о собственной смерти, а имеется отрицание жизни, при системном воздействии каких-либо негативных эмоции
Пассивные суицидальные мысли	Мысли характеризующиеся представлениями, фантазиями на тему своей смерти, но не на тему лишения себя жизни как произвольной активности. Примером может быть высказывание: «хорошо бы умереть», «заснуть и не проснуться» и др.
Суицидальные замыслы	Активные формы проявления суицидальности, т. е. тенденция к самоубийству, глубина которой нарастает параллельно степени разработки плана ее реализации. Продумываются способы суицида, время и метод.
Суицидальные намерения	Намерения предусматривающие присоединение к замыслу решения и волевого компонента, побуждающего к непосредственному переходу во внешнее поведение.
Внешние формы суицидального поведения	
Суицидальная попытка	Практические суицидальные действия различных типов, связанные с использованием тех или иных средств и способов, приводящих к завершённому суициду или так и оставаясь его попыткой, попыток может быть несколько, при не реализованной первой
Завершённый суицид	Попытка суицида повлекшая смерть

Рис. 1. Формы суицидальных проявлений

Оптимальному решению фактов суицида в воинской среде способствует знание типологии суицидов, которая разработана Московской школой суицидологии с учетом таких категорий, как цель и личностный смысл (рис. 2).

Командирам (начальникам) и их заместителям по военно-политической работе следует хорошо знать основные причины суицидальных явлений в воинской

среде. В основном суицидологи выделяют социальные, индивидуально-психические и психические причины, разрушающие личность и ее «Я».

Анализ суицидальных случаев среди военнослужащих за период с 2015 – 2018 гг. дает возможность нам выделить следующие их причины:

а) совокупность индивидуально-психических проявлений личности военнослужащего (моральное и правовое сознание, ценностная ориентация, установка и др.);

б) влияние внешней среды с его экономическими, социальными, культурными, социально-бытовыми и иными нормами и проявлениями;

в) биологические качества организма, включая его генетическую основу.

Непосредственными причинами, которые побуждают человека лишиться себя жизни, являются его взаимоотношения с ближайшим окружением – семьей,

родителями, друзьями, где главным звеном в решении вопроса «быть или не быть» является сам военнослужащий. Именно от его личности зависит, как поведет он себя в кризисном психическом состоянии, какой выбор сделает, столкнувшись с трудностями, и не сдастся ли он под влиянием длительных обстоятельств, травмирующих психику [1].

Также значимой причиной, приводящей к суициду, является временная перспектива. Прошлое человека или общества, в котором он жил, должны непременно учитываться. Так, анализ суицидальной обстановки в РВСН свидетельствует, что конфликты, перенесенные в армейскую среду из гражданской жизни, являются важной причиной, способствующей самоубийствам.

Проанализируем эти причины подробнее. Существует разновидность суицидов, которые непосредственно связаны с причинами социального плана. В некоторых случаях общество в определенной ситуации как бы требует от своих членов самопожертвования, и эти социальные ожидания заложены в общественных нормах, правилах поведения и неписаных кодексах чести. Все это нашло свое отражение в системе воспитания и в ряде произведений искусства [2].

Так исторически сложилось, что средством выражения гнева, протеста против оскорбления, спасения своего достоинства в некоторых случаях является самоубийство.

В жизни общества, как в прошлом, так и в настоящем религия является сильным социальным фактором, который в значительной мере влияет на количество самоубийств. Так, религиозное наказание является одной из форм борьбы за жизнь.

В мусульманских странах, где исповедуют ислам, самоубийство строго осуждается, возможно, поэтому данное явление у них встречается крайне редко.

В иудаизме правоверные евреи могли преступить все религиозные законы (за исключением отречения от Бога, убийства и кровосмешения), но только ради сохранения главной ценности – жизни для Бога.

В христианстве первые христиане-мученики совершали самоубийства для того, чтобы как можно быстрее предстать перед лицом Господа, но достаточно быстро все изменилось, и стало запрещено добровольно покидать жизнь.

Христианский богослов и философ Блаженный Августин провозгласил грехом лишение себя жизни, за который человек, совершивший самоубийство, лишался прощения и спасения в мире ином. Самоубийцам не оказывали христианских почестей при погребении и похоронили на перекрестках дорог, вне кладбищ. А те люди, которые совершили суицидальную попытку и остались в живых, наказывались, как убийцы, заключением или каторжными работами [3].

Вместе с тем у мужчин существовал и в ряде стран продолжает существовать кодекс чести, что требует спасти свою судьбу самоубийством. Один из его главных пунктов — искупление позора от военных поражений. Не случайно даже в Библии, где воплощено антисуицидальное отношение религии иудеев, все же

Типология, основанная на категории цели	Настоящие суициды, покушения и тенденции - Лишить себя жизни. Как конечный результат ожидается смерть
	Демонстративно пантанное суицидальное поведение - не лишение себя жизнь, а демонстрация этого намерения
	Самоповреждение - ограничивается повреждением того или иного органа
	Несчастные случаи - другие цели
Типология, основанная на категории смысла	Протест, месть
	Призыв; избежание (наказания, страдания)
	Самопокаране
	Отказ от существования

Рис. 2. Типология суицидов

упоминаются самоубийцы, а именно Саул, что решил заколоть себя после поражения в бою, но не сдаться врагу.

В Вооруженных Силах РФ причинами социального плана, способствующими суицидам, могут являться нарушения уставных правил взаимоотношений, когда положение военнослужащего в коллективе становится очень тяжелым и невыносимым. Для того чтобы избавиться от страданий, издевательств, угроз и унижений, человек принимает решение покончить жизнь самоубийством.

Характерными особенностями поведения военнослужащих в этот период являются замкнутость, стремление к обособлению вплоть до полной изолированности, потеря интереса к тому, что происходит вокруг, а также проявляются осторожность, решимость, хладнокровие и даже агрессивность [4].

Одним из факторов формирования суицидального поведения личности воина может стать его семья. С точки зрения диагностики суицидального поведения можно выделить следующие группы семей: интегрированные, гармоничные и альтруистические семьи, которые удерживают от суицидов, и дезинтегрированные, дисгармоничные, корпоративные семьи, которые, наоборот, провоцируют конфликты, приводящие к самоубийству.

Также в процессе службы должностным лицам необходимо обращать внимание и на другие социальные причины, способствующие добровольному лишению себя жизни. Так, знаменитый юрист и публицист начала двадцатого века Анатолий Кони приводит данные, что в российских городах процент суицидов в три раза выше, чем в сельской местности [5].

Культура существенно влияет на суицидальную обстановку в обществе. Так, знаменитый роман Гете «Страдания молодого Вертера», где была описана жизнь и смерть от несчастной любви юного человека, породил лавину самоубийств в Европе, а широкое обсуждение в прессе версии о самоубийстве популярной голливудской актрисы Мэрилин Монро, внушило суицидальные мысли десяткам и даже сотням американцев, которые добровольно лишили себя жизни.

Альтруистическое самоубийство – это акт самопожертвования, когда человек сознательно отдает свою жизнь ради блага своей социальной группы, что показывает на влияние групповой идентификации [6]. Примером этого вида самоубийства могут служить героические поступки защитника древнего Рима Муция Сцеволы, советского воина Александра Матросова (1924 – 1943) во время Великой Отечественной войны.

В тяжелый период, который переживает сегодня наше общество, наблюдается появление значительного количества негативных факторов, которые способствуют усилению суицидальных тенденций. Это – проблемы экологии, снижение жизненного уровня населения, безработица, рост миграции и эмиграции населения. В особенно тяжелом состоянии оказались наименее защищенные и наиболее страдающие от психических стрессов слои населения: студенты, неполные и многодетные семьи, пенсионеры, инвалиды. Именно в этих общественных категориях сейчас наблюдается увеличение числа самоубийств.

Большое значение для диагностики и предупреждения суицидального поведения военнослужащих имеет изучение мотивов поведения: в социальном плане – социальная изоляция, а среди индивидуально-психических – депрессивные расстройства, алкоголизм и расстройства личности.

Анализируя этот негативный вид поведения, необходимо изучить его внутренние причины, которыми являются мотивы и мотивации суицидального поведения конкретного военнослужащего.

В связи с тем, что разнообразие мотивов и мотиваций суицидального поведения почти не поддается учету, целесообразно рассмотреть важнейшие классификации суицидальных мотивов. Согласно одной из классификаций, мотивы

суицидального поведения подразделяются на интерперсональные и интраперсональные.

Если при суицидальном поведении вызываются определенные действия со стороны другой личности, изменение отношений или все это происходит одновременно, то такие мотивации называются интерперсональными.

В подобных случаях суицидальное поведение рассматривается как средство воздействия, убеждения, принуждения, манипулирования, изменения, доминирования, стимулирования или восстановления отношений. Как правило, это люди из ближайшего окружения суицидента: муж (жена), любовник(-ца), член семьи, командир, сослуживец [7]. Типичный пример – молодой воин 18 – 20 лет, у которого имеется депрессивная реакция на ссору, развод или разрыв отношений с любимым человеком. Событием, которое запускает этот сложный механизм в действие, может стать получение сообщения от любимой, из дома, где сообщаются травмирующие новости, или поездка в отпуск домой, где воин может попасть в такую ситуацию. И это впоследствии может спровоцировать совершение суицида или суицидальной попытки в карауле, отпуске, увольнении. Интраперсональная мотивация зачастую имеет место в более преклонном возрасте, в тех случаях, когда связь с другими людьми уже нарушена. Суицидальные действия выражают, прежде всего, внутренние стрессы и направлены на обеспечение внутренних потребностей.

Типичный пример – мужчина 60 лет, у которого в недавнем прошлом умер близкий человек; соматическое состояние плохое, дети живут отдельно.

При этом имеется глубокое чувство одиночества, чувство собственной ненужности и никчемности, ощущение прожитой жизни и бесплезности его продолжения. Настроение глубоко депрессивное, с отчуждением и психической астенией, чувством вины и желанием искупления.

Подробную схему классификации мотивов сделаем на основе анализа случаев суицида в Вооруженных силах. В основе любого суицида, суицидального поведения военнослужащего лежит определенный конфликт, конфликтная ситуация. Но не каждый из них имеет суицидоопасный характер, а только те, которые воин осознает и воспринимает как чрезвычайно важные для него, которые являются весьма сложной личностной проблемой и, как следствие, он не находит оптимальных путей их решения. Поэтому суицидальное поведение он выбирает как единственный выход из сложившейся кризисной ситуации.

Соответственно командиры, заместители по военно-политической работе и другие должностные лица должны четко помнить о наличии в любом конфликте:

- 1) объективных требований, предъявляемых к военнослужащему в конкретной ситуации;
- 2) субъективного осознания военнослужащим этих требований, их значимость и сложность для него;
- 3) оценки военнослужащим своих возможностей для преодоления, снятия ситуации, которая имеет фрустрационное влияние;
- 4) реальных действий военнослужащего в трудной сложившейся ситуации.

Таким образом, рассмотренные в статье связи между самоубийством и целым рядом разнообразных факторов, разумеется, не дают оснований считать, что этнология этого явления установлена. Однако использование командирами, заместителями по военно-политической работе и другим должностными лицами данной информации поможет организовать деятельность по социальной и психолого-педагогической защищенности военнослужащих, снизить количество суицидальных попыток, обеспечить своевременный сбор, анализ и прогнозирование суицидальной обстановки в воинских частях.

Библиографический список

1. Боечко А.В. *Суицидальное поведение военнослужащих срочной службы и его предупреждение*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 1993.
2. Фромм Э. *Анатомия человеческой деструктивности*. Перевод П.С. Гуревич Москва: Республика, 1994.
3. Дюркгейм Э. *Самоубийство: Социологический этюд*. Москва, 1994.
4. Фабероу Н. *Энциклопедия суицида*. Санкт-Петербург, 1988.
5. Франкл В. *Человек в поисках смысла*: сборник: Перевод с английского. Москва: Прогресс, 1990.
6. Амбрумова А.Г. *Мотивы самоубийств*. 1987; № 6.
7. Фрейд З. Печаль и меланхолия. *Суицидология: прошлое и настоящее*. Москва, 2001: 255 – 270.
8. Шнейдман Э. *Душа самоубийцы*. Перевод с английского. Москва: Смысл, 2001.

References

1. Boenko A.V. *Suicidal'noe povedenie voennosluzhaschih srochnoj sluzhby i ego preduprezhdenie*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 1993.
2. Fromm E. *Anatomiya chelovecheskoj destruktivnosti*. Perevod P.S. Gurevich Moskva: Respublika, 1994.
3. Dyrkgejm E. *Samoubijstvo: Sociologicheskij etjud*. Moskva, 1994.
4. Faberou N. *Enciklopediya suicida*. Sankt-Peterburg, 1988.
5. Frankl V. *Chelovek v poiskah smysla*: sbornik: Perevod s anglijskogo. Moskva: Progress, 1990.
6. Ambrumova A.G. *Motivy samoubijstv*. 1987; № 6.
7. Frejd Z. Pechal' i melanholiya. *Suicidologiya: proshloe i nastoyashee*. Moskva, 2001: 255 – 270.
8. Shnejdman E. *Dusha samoubijcy*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Smyysl, 2001.

Статья поступила в редакцию 15.10.19

Sorokopud Yu.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Humanities, Moscow International University (Moscow, Russia), Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

Borisevich M.M., Cand. of Sciences (Law), Professor, Department of Jurisprudence, Moscow International University (Moscow, Russia), E-mail: rat4810@mail.ru

SPECIFICS OF PROFESSIONAL TRAINING IN CONDITIONS OF ONLINE EDUCATION. Online learning allows different categories of people to close knowledge gaps and gain new skills. Online learning is becoming an attractive alternative not only for working professionals, but also for young people. Distance learning involves learning without attending classes in classrooms, and using only a set of specific tools, in particular, interactive learning tools. Distance education is becoming increasingly popular and widespread. In Russia, the distance form is intensively developing in many universities, technologies of the most effective interaction with students are being worked out, which allows for high-quality professional training.

Key word: distance education, online education, teachers, students, Internet.

Ю.В. Сорокопуд, д-р пед. наук, проф., АНО ВО «Московский международный университет», г. Москва, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

М.М. Борисевич, канд. юрид. наук, проф., АНО ВО «Московский международный университет», г. Москва, E-mail: rat4810@mail.ru

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В УСЛОВИЯХ ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ

Онлайн-обучение позволяет разным категориям людей закрывать пробелы в знаниях и получать новые навыки. Оно становится привлекательной альтернативой не только для работающих профессионалов, но и для молодёжи. Дистанционное обучение подразумевает получение образования без посещения занятий в аудиториях, а используя только набор определенных инструментов, в частности, интерактивных средств обучения. Дистанционное образование получает всё большую популярность и распространение. В России дистанционная форма интенсивно развивается во многих вузах, отрабатываются технологии наиболее эффективного взаимодействия со студентами, что позволяет осуществлять качественную профессиональную подготовку.

Ключевые слова: дистанционное образование, онлайн-образование, преподаватели, студенты, Интернет.

В силу своего удобства дистанционное образование становится все более популярной формой обучения. В век информационных технологий онлайн-обучение позволяет решить одну из основных проблем для взрослого населения, препятствующих образованию и саморазвитию, – отсутствие возможности посвящать большую часть времени учёбе, что нередко сопряжено с необходимостью переезда к месту учебы.

Онлайн-обучение позволяет абсолютно разным категориям населения восполнять пробелы в знаниях и получать новые навыки.

Онлайн-обучение всё больше распространяется и становится неплохой альтернативой как для работающих граждан, так и для молодёжи. Как показали результаты исследования, более 70% студентов используют для прохождения курсов смартфоны. Поэтому мобильные версии курсов и приложения становятся еще одним необходимым требованием для успеха распространения онлайн-образования. Онлайн-обучение на современном этапе его развития использует следующие средства обучения:

- вебинары;
- интерактивные видео,
- геймификацию,
- специальные приложения в программах компьютера и смартфона,
- объяснение материала в формате сценариев, симуляций и историй

и др.

На сегодняшний день почти 70 млн. студентов прошли обучение на 8 тысячах онлайн-курсах, созданных преподавателями более чем в 750 университетах мира.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что онлайн-обучение – это не альтернатива, а важная часть традиционного образования, отличная возможность получить новые знания и освежить старые.

Раньше дистанционное образование обладало существенными недостатками, которые выражались в следующем:

- в отсутствии обратной связи « студент – преподаватель» и контакта между обучаемыми;
- ограниченный набор обучающих инструментов;
- низкая эффективность по сравнению с очной формой и др. [1].

С развитием цифровых технологий большинство этих проблем оказались успешно решены. Современные средства телекоммуникации позволяют слушателям и преподавателям общаться в режиме реального времени, а интерактивные инструменты значительно обогатили педагогический арсенал.

Появление несколько лет назад массовых открытых онлайн-курсов (МООК) и общедоступных образовательных интернет-платформ превратило онлайн-обучение в международную индустрию, в которой задействованы огромные ресурсы с постоянным инвестированием большого количества денежных потоков [2].

Рассмотрим, чем отличается онлайн-обучение от дистанционного обучения. Дистанционное обучение – это форма получения образования (наравне с очной, заочной, очно-заочной и экстернатом), при которой в образовательном процессе используются традиционные и специфические методы, средства и формы обучения, основанные на компьютерных и телекоммуникационных технологиях. В основе дистанционного обучения лежат самостоятельные занятия студента по разработанной программе. Отчеты о проделанной работе он периодически отдает на проверку преподавателю [1].

Видеозаписи лекций появлялись в сети Интернет в конце 90-х годов XX в., но наибольшее распространение они получили уже в XXI в., особенно после 2010 года. Зарубежные компании Udacity, Coursera, и Udemu смогли сделать обучающие онлайн-курсы массовыми и доступными, причём предполагалось обучение как на платной, так и на бесплатной основе. С тех пор онлайн-курсы стали каналом для прямой связи преподавателей и студентов. В настоящее время онлайн-обучение позволяет учащимся полностью погрузиться в образовательную среду – смотреть и слушать лекции, записанные ведущими преподавателями в своей отрасли, выполнять задания, консультироваться с преподавателями, общаться с одногруппниками в онлайн-чатах, благодаря подключению к сети Интернет.

Дистанционное обучение подразумевает получение образования без посещения занятий в аудиториях, а используя только набор определенных инструментов, в частности, интерактивных средств обучения. Этот вид получения образования имеет те же составляющие учебного процесса, что и привычные занятия: учебные программы и планы; различные виды занятий. Благодаря интернету и компьютерным технологиям учебные занятия проводятся на расстоянии и могут представлять собой следующие виды занятий:

Понятия «дистанционное обучение» и «онлайн-обучение» на современном этапе практически полностью идентичны и обладают такими качествами, как:

- мобильность – эффективная обратная связь от преподавателей в ходе всего периода обучения;
- индивидуальный темп обучения – изучать материалы можно в собственном темпе, независимо от групп и программ;

Таблица 1

Различные виды занятий в условиях дистанционного обучения

№	Виды занятий
1.	веб занятия, т.е. своеобразный форум на интернет сайте. Во время таких занятий каждый студент может оставлять информацию по определенной теме, при этом обмен информацией не происходит синхронно;
2.	чат - занятия, которые проходят в режиме реального времени. Общение со всеми студентами проходит одновременно и параллельно;
3.	аудио, теле или видеоконференции, основу которых составляют рассылки на электронную почту каждого студента необходимых учебных материалов, а также информация, отправленная на других носителях через почтовые отправления.

- гибкий график – материалы доступны в любое время дня и ночи;
- доступность, независимо от географического положения и времени учащийся имеет доступ к образовательному ресурсу и материалам курса;
- технологичность – использование в образовательном процессе новейших;
- достижений информационных и телекоммуникационных технологий, способствующих решению вопросов в условиях высокой занятости и разницы во времени [1].

Рассмотрим, как реализуется деятельность преподавателем и студентов в условиях дистанционного и онлайн-обучения (табл. 2).

Таблица 2

Деятельность преподаватели и студентов в условиях дистанционного и онлайн-обучения

Преподаватели в условиях дистанционного обучения:	Слушатели в условиях дистанционного обучения:
<ul style="list-style-type: none"> – создают обучающие курсы по своему предмету; – планируют учебную нагрузку; – проводят лекции, семинары, практические и лабораторные работы; – контролируют прогресс студентов при помощи тестов; 	<ul style="list-style-type: none"> – присутствуют на онлайн-занятиях в виртуальном классе; – используют большое количество ресурсов интернет-библиотек для самостоятельного изучения тем; – могут общаться с педагогами и однокурсниками, в том числе и в режиме реального времени; – могут получать консультации преподавателя в максимально сжатые сроки посредством голосовых и видео чатов, электронной почты, форумов и других ресурсов.

Первыми в России начали вводить дистанционные формы высшего образования СГА (Современная гуманитарная академия), Московский государственный индустриальный университет и другие. Также стоит отметить вузы, создавшие в своей структуре отдельные подразделения онлайн-программ, которые целенаправленно занимаются разработкой и поддержкой обучения студентов через интернет. Факультеты и центры дистанционного образования действуют в РЭУ им. Плеханова, Московском государственном индустриальном университете, МГУ леса, Московском государственном строительном университете, Московском энергетическом институте, МЭСИ [2]. В настоящий момент в московских вузах онлайн-образование активно реализуется в 20 государственных вузах; 33 негосударственных вузах; обучение ведётся свыше, чем по 60 направлениям [2]. Рассмотрим российские вузы, которые вносят серьёзный вклад в развитие дистанционного образования (табл. 3).

В Московском международном университете (АНО ММУ) онлайн-образование возможно по следующим образовательным программам:

Бакалаврские программы (4,5 года):

Библиографический список

1. Что такое онлайн-обучение или e-learning? Available at: <https://kogio.ru/faq/general/elearning/>
2. Как работает дистанционное обучение? Available at: <https://almamater13.ru/obuchenie/obuchenie-distancionno-kak-eto-%E2%9D%B6-kak-rabotaet-distancionnoe-obuchenie-%F0%9F%9A%A9-distancionnoe-obuchenie-rabota-%F0%9F%9A%A9-distancionnoe-obrazovanie.html>
3. *Московский международный университет онлайн-образования* Available at: <https://mi.university/online/>
4. Sorokopud Y.V., Nikolaev M.V., Zinchenko A.S., Kolodnitskaya O.A., Uvarova N.N., Shibaev V.P. Implementation of pedagogical coaching in the educational space of the university. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*. 2018; T. 10, № 5S: 980 – 992.
5. Igpulov I.F., Semina I.S., Sorokopud Y.V., Shapovalov V.K. The use of tuning methodology for designing master's degree programmes in teacher education. *World Applied Sciences Journal*. 2013; T. 27, № 13 A: 116 – 121.
6. Vezirov T.G., Borozinets N.M., Sorokopud Y.V. The experience of the usage of information technologies in preparation of future teachers in the global educational practice. *Middle East Journal of Scientific Research*. 2013; T. 18, № 1: 4 – 8.
7. Vezirov T.G., Guseynov R.J., Sultanov E.S., Abdugaliyev R.M., Sorokopud Y.V. Russian experience of the Unesco's programs realization in the sphere of informatization of the pedagogical education. *Biosciences Biotechnology Research Asia*. 2014; T. 11, № 3: 1631 – 1638.

References

1. Chto takoe onlajn-obuchenie ili e-learning? Available at: <https://kogio.ru/faq/general/elearning/>
2. Kak rabotaet distancionnoe obuchenie? Available at: <https://almamater13.ru/obuchenie/obuchenie-distancionno-kak-eto-%E2%9D%B6-kak-rabotaet-distancionnoe-obuchenie-%F0%9F%9A%A9-distancionnoe-obuchenie-rabota-%F0%9F%9A%A9-distancionnoe-obrazovanie.html>
3. *Moskovskij mezhdunarodnyj universitet onlajn-obrazovaniya* Available at: <https://mi.university/online/>
4. Sorokopud Y.V., Nikolaev M.V., Zinchenko A.S., Kolodnitskaya O.A., Uvarova N.N., Shibaev V.P. Implementation of pedagogical coaching in the educational space of the university. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*. 2018; T. 10, № 5S: 980 – 992.
5. Igpulov I.F., Semina I.S., Sorokopud Y.V., Shapovalov V.K. The use of tuning methodology for designing master's degree programmes in teacher education. *World Applied Sciences Journal*. 2013; T. 27, № 13 A: 116 – 121.
6. Vezirov T.G., Borozinets N.M., Sorokopud Y.V. The experience of the usage of information technologies in preparation of future teachers in the global educational practice. *Middle East Journal of Scientific Research*. 2013; T. 18, № 1: 4 – 8.
7. Vezirov T.G., Guseynov R.J., Sultanov E.S., Abdugaliyev R.M., Sorokopud Y.V. Russian experience of the Unesco's programs realization in the sphere of informatization of the pedagogical education. *Biosciences Biotechnology Research Asia*. 2014; T. 11, № 3: 1631 – 1638.

Российские вузы, активно применяющие дистанционную форму обучения

№	Название вуза	Число программ
1.	Евразийский открытый институт	17 программ
2.	Российский университет кооперации	15 программ
3.	Московский государственный индустриальный университет	12 программ
4.	Академия МНЭПУ	10 программ
5.	Московский международный университет	10 программ
6.	Московский университет им. Витте	10 программ
7.	Московский технологический институт	10 программ

- государственное и муниципальное управление,
 - менеджмент,
 - экономика,
 - реклама и связи с общественностью,
 - юриспруденция,
 - лингвистика,
 - журналистика,
 - психология.
- Магистерские программы (2,5 года):
- экономика,
 - менеджмент.

Электронная система дистанционного обучения содержит все ключевые функции, необходимые для проведения учебного процесса посредством сети Интернет: от авторизации студента до окончательной оценки его работы по каждой изучаемой дисциплине. Система предоставляет возможность общения студента с преподавателем в любое удобное время, а контрольные и аттестационные задания могут выполняться студентами удаленно.

Для того чтобы абитуриенты могли иметь представление о том, как будет проходить работа и в каком виде будут представлены учебные материалы и материалы для заданий, ознакомиться с видами тестов, на сайте университета им предлагается ознакомиться с демонстрационными дисциплинами [3].

Как показывает практика, дистанционное образование получает всё большую популярность и распространение. В России дистанционная форма интенсивно развивается во многих вузах, отрабатываются технологии наиболее эффективного взаимодействия со студентами, что позволяет осуществлять качественную профессиональную подготовку.

Tomilets D.A., postgraduate, Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute, teacher of additional education, Stavropol School of Olympic Reserve of Stavropol Krai (Stavropol, Russia), E-mail: diana.tomilets@mail.ru

Filimonuk L.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North Caucasus Federal University, Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: filimonuk.l@rambler.ru

DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF THE PROJECT ON THE DEVELOPMENT OF FEMININITY "LADY IN A SKIRT" AS ONE OF THE DIRECTIONS OF FORMATION OF PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PARENTS OF YOUNG CHILDREN. The article is dedicated to the formation of femininity in the framework of the development of pedagogical competence of parents of young children. The authors have developed and implemented the project "Lady in a skirt", which includes work in three areas: the organization of meaningful leisure moms; aesthetic education; socially useful, social activities and is aimed at creating an optimal environment for personal development, free communication, improving parental culture, and professional competence of parents. The main goal of the project is to promote femininity. The article presents a system of activities within these areas, implemented by the public organization "Union of mothers of Stavropol", which pays special attention to the development of femininity among mothers of Stavropol.

Key words: femininity, pedagogical competence of parents, meaningful leisure activities, aesthetic education of children of early age.

Д.А. Томилец, аспирант, ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», педагог дополнительного образования ГБПОУ Ставропольского края «Ставропольское училище олимпийского резерва (техникум)», г. Ставрополь, E-mail: diana.tomilets@mail.ru

Л.А. Филimonюк, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: filimonuk.l@rambler.ru

РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА ПО РАЗВИТИЮ ЖЕНСТВЕННОСТИ «ЛЕДИ В ЮБКЕ» КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена вопросам формирования женственности в рамках развития педагогической компетентности родителей детей раннего возраста. Авторами разработан и реализуется проект «Леди в юбке», который включает в себя работу по трем направлениям: организация содержательного досуга мам; эстетическое воспитание; социально-полезная, общественная деятельность, и направлен на создание оптимальной среды для развития личности, свободного общения, повышения родительской культуры, и профессиональной компетентности родителей. Основная цель проекта – популяризация женственности. В статье приводится система мероприятий в рамках указанных направлений, реализуемых общественной организацией «Союз мам Ставрополя», которая уделяет особое внимание развитию женственности среди мам города Ставрополя.

Ключевые слова: женственность, педагогическая компетентность родителей, содержательный досуг, эстетическое воспитание, дети раннего возраста.

Женственность – такое важное качество каждой молодой девушки, что обойти стороной его просто невозможно. Пока мы юны, легкость, стройность, красота веет от нас за многие километры. Затем наступает период влюбленности – время, когда мы парим и цветем. Вскоре он перерастает в будни, зачастую выбивающие женственность за пределы. Мы же вместо того, чтобы сохранить ее, влезаем «в мужские доспехи» – на всякий случай, а обретая статус мамы, и вовсе забываем про красивые платья, аккуратно уложенные волосы и блеск в глазах. Так неужели женственность – это непостижимое качество? Неужели быть женщиной с большой буквы сейчас означает нечто другое? Неужели осознание себя приходит только в зрелом возрасте?

Проведя социальный опрос среди «новоиспеченных» мам, мы выяснили, что 70% девушек предпочитают удобную спортивную одежду, убранные в хвост волосы и минимум макияжа, скорее, даже его полное отсутствие, так как это занимает слишком много такого дорогого времени. А что если просто вернуться к своей истинной природе? Ведь женственность – это не цель, а путь, заложенный в нас с рождения.

Женственностью мы называем совокупность качеств, традиционно приписываемых женщинам, таких как нежность, чувствительность, жертвенность, мягкость, сострадательность. Также женственностью называют совокупность специфических особенностей мышления и поведения человека, характерных для развития женщин [1 – 7]. В психоанализе женственность определяется как раскрытие особенностей женской психологии в плане выявления анатомического различия полов.

Вопросы женственности находили свое отражение в работах великого психоаналитика З. Фрейда («Гибель Эдипова комплекса» (1924), «Некоторые психические последствия анатомического различия между полами» (1925), «О женской сексуальности» (1931), «Новый цикл лекций по введению в психоанализ» (1933), где одна из лекций имела название «Женственность»), где он приписывал женственности «более высокую степень нарциссизма, которая и влияет на ее выбор объекта, так что быть любимой для женщины – более сильная потребность, чем любить» [4, с. 368].

Исследования Фрейда явились дальнейшим толчком к анализу проблематики о женственности и ее психических особенностях. Другие же психоаналитики подвергали критике его взгляды на женственность и приходили к иным заключениям.

Понятие «женственность» рассматривали также в качестве философской категории. Ученые пытались дать ему определение, от бытовых до социально-символических, религиозных. Немецкая исследовательница Е. Иммендёрфер отмечает: «Будучи связанной с разными аспектами эволюции общества и его

менталитета, эта категория, как и её антонимия – мужественность, отражала не только шкалу ценностей общества, но и степень его прогресса и демократизации. Даже самые примитивные, бытовые представления о женственности отражают сложный комплекс идей не только о предназначении женщины в социуме, но и формируют её права и обязанности, но и задают поведенческие нормы, то есть вырабатывают те ритуально-эстетические формы, которые должна использовать женщина, дабы соответствовать социальным императивам этой категории» [3]. С этим изложением нельзя не согласиться.

В современном мире ситуация вырисовывается другими красками. На полках книжных магазинов нередко можно встретить литературу о том, как быть стервой, как женить на себе, обмануть, развести. Создается впечатление, что в разгаре – война полов. Блаженная Мать Тереза говорила: «Я никогда не присоединюсь к антивоенному движению. Позовите меня, когда появится движение за мир». В свою очередь современная писательница и психолог Ольга Валяева создает «движение за женственность» – надежную основу счастья и гармонии в семье [2]. Каждая ее книга наполнена вирус любви к себе, к своему теле, к своей истинной природе.

Акцент на женственность на протяжении многих лет делала и Заслуженный учитель РФ, ректор Ставропольского государственного педагогического института, депутат Думы Ставропольского края Л.Л. Редько. Ее по праву можно назвать женщиной с большой буквы, ведь совмещать в себе столько разных ролей под силу немногим. В своем интервью информационному агентству «Блокнот.RU» Людмила Леонидовна пояснила, что каждый человек должен идти своим путем, иначе получится «мужик в юбке». Содержание должно соответствовать внешнему образу и никак иначе, уверена она. «Если бы за все, что называют жизненным успехом, я должна была бы расплачиваться своей женской сущностью, то это говорило лишь о том, что у меня не все в порядке с головой. Когда женщина между двумя этими истопастями выбирает отказ от женского способа жизни, счастливой она едва ли станет, – поясняла она» [5].

Формирование женственности играет особую роль в развитии педагогической компетентности родителей детей раннего возраста. Понятие «формирование педагогической компетентности родителей» мы будем рассматривать как процесс готовности осуществлять воспитание своих детей на основе педагогических знаний, достижения определенного уровня сформированности мотивации, умений, навыков у родителей в воспитании детей, принципы саморазвития и самообразования. Одним из путей решения данной проблемы является просвещение родителей в специализированных учреждениях по работе с семьей. Такие учреждения имеют место быть в каждом городе и играют большую роль в развитии компетентности родителей.

Период раннего возраста – это чрезвычайно важный и ответственный период, в котором закладываются фундаментальные человеческие способности, что требует неуклонного участия взрослого и соответствующих возрасту форм деятельности [6]. Мама на данном этапе является не только проводником во взрослый мир, но и примером того, каким должен быть настоящий человек. Неважно, девочка это или мальчик, мама для ребенка – эталон красоты, доброты, ума и т.д. Поэтому так важно сохранять себя в период декрета и уделять себе особое внимание.

Неофициальная общественная организация «Союз мам Ставрополя» уделяет особое внимание развитию женственности среди мам города. С июня 2018 года функционирует проект «Леди в юбке», целью которого является популяризация женственности. Проект работает в трех направлениях: организация содержательного досуга мам, эстетическое воспитание, социально-полезная, общественная деятельность. Каждое направление работы взаимосвязано и играет большую роль в развитии женственности.

Первое направление «Организация содержательного досуга мам» своей целью ставит непосредственное развитие представления о женственности путем нестандартных форм работы. Основу составляют тематические обучающие встречи, проходящие несколько раз в месяц, со специалистами разных сфер, таких как психологи, имиджмейкеры, стилисты и т.д. Встречи нацелены на теоретическое представление о женственности, красоте и стиле. Обучение проходит на территориях развлекательных заведений, где обязательно находится детская игровая комната и работает няня. Это дает возможность привлечь большее количество мам, так как позволяет не разлучать ее с собственным ребенком.

Представим концепцию встречи с профессиональным имиджмейкером, корреспондентом газеты «Ставропольская правда» Е. Алексеевой на тему: «Краски стиля». Цель встречи: определить стилевое направление, имидж, идеально подходящий женщине. Задачи: изучить теоретические аспекты о температуре цветов, цветовом природном колорите, капсулах, соответствующих образу жизни; выявить основы базового гардероба для любой женщины. Встреча проходит в течение 2 часов с использованием мультимедийных технологий и наглядного материала.

Первый блок включает в себя знакомство с участницами, выявление их индивидуального стиля, причин изменения его, а также краткую презентацию имиджмейкера, где женщины могут увидеть уровень профессионализма специалиста, его опыт работы в данной сфере и личные достижения. Второй блок нацелен непосредственно на выяснение индивидуального цветотипа, уровня его насыщенности, изучение теоретических основ рационального гардероба. Заключительный блок дает участницам возможность на практике отработать полученные знания, с помощью миниатюрных моделей одежды задать интересующие вопросы специалисту, поделиться своими впечатлениями. Вышеперечисленное позволяет нам сделать вывод об эффективности тематических встреч со специалистами и практической значимости работы «Союза мам Ставрополя» в рамках проекта «Леди в юбке».

В процессе реализации первого направления также проводятся встречи-общения в неформальной обстановке с участницами, целью которых является обмен опытом и впечатлениями друг с другом. Женщины делятся результатами, рассказывают о своих эмоциях. Мы анализируем каждую историю и на их основе составляем дальнейший план работы проекта с учетом проблемных сторон наших участниц. Результатом работы «Организации содержательного досуга» является повышение самооценки у представительниц проекта, а также развитие чувства собственного достоинства.

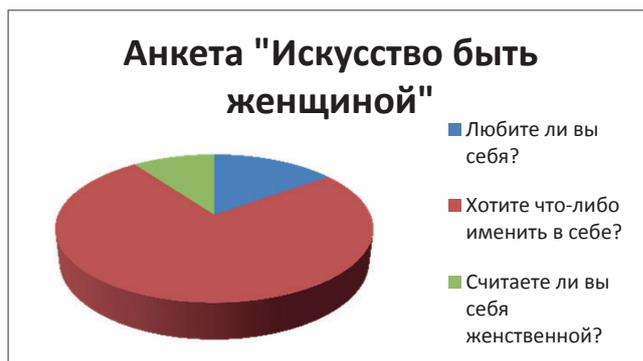
Второе направление «Эстетическое воспитание» ставит своей целью развитие чувства вкуса, стиля и уверенности в себе. При первой встрече участницам предлагается заполнить анкету, ответив «да» или «нет» на такие вопросы, как «Любите ли вы себя?», «Хотите что-либо изменить в себе?», «Считаете ли вы себя женственной?».

Результаты опроса представлены на диаграмме 1. Из 20 опрошенных нами участниц 15 человек хотели бы что-то изменить в себе, 3 с любовью относятся к своей личности, и лишь 2 человека считают себя женственной.

Такая ситуация заставляет каждой девушке задуматься о предназначении женственности в жизни. Решить данную проблему мы попробовали, организовав раз в месяц тематические фотопроекты, проходящие как на открытых площадках города, так и в профессиональных фотостудиях. Каждая встреча нацелена на знакомство, общение, обмен опытом, а также на развитие раскрепощенности и любви к себе. Мамы тщательно готовятся к таким событиям: подбирают образы,

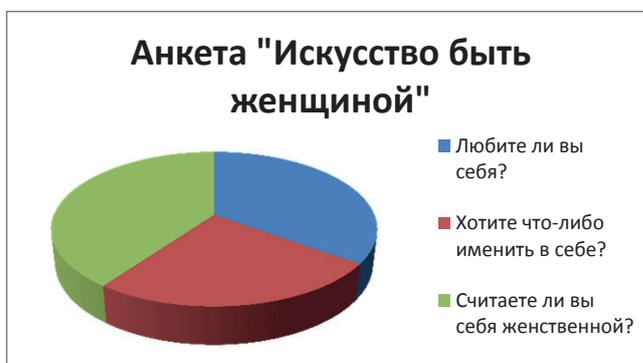
Библиографический список

1. Бармина В.Э. Феномен женственности (социокультурный анализ). *Уральская семья: сборник научных трудов*. Екатеринбург: УИСО, 2009.
2. Валяева О. *Предназначение быть женщиной*. Москва, 2013.
3. Имдёрфер Е. Мемуары Надежды Мандельштам. «Литературное вдовство» как профессия и служба «его» творчеству. *Женский дискурс в литературном процессе России конца XX века*. Женская Информационная Сеть. Available at: <http://womnet.ru/>
4. Фрейд З. *Введение в психоанализ: лекции*. Санкт-Петербург: Питер, 2012.
5. «Учитель от Бога»: Людмила Редько о проблемах образования, полумужчинах и причинах распада семей. Available at: <http://bloknot-stavropol.ru/news/uchitel-ot-boga-lyudmila-redko-o-problemakh-obrazovo-999643>
6. *Особенности детей раннего возраста*. Available at: <http://deti-club.ru/osobennosti-razvitiya-detejj-rannego-vozzrasta>
7. *Национальная психологическая энциклопедия. Определение термина «женственность»*. Available at: <https://vocabulary.ru/termin/zhenstvennost.html>



делают прически и макияж, что уже является плюсом данной работы. По итогу каждая получает профессиональные кадры, что позволяет в динамике наблюдать за своими успехами. Через три месяца мы предложили вновь ответить на вопросы анкеты. Результат показал нам, что к 7 «новоиспеченным» мамам вернулась любовь к себе, 8 стали чувствовать себя женственными, и всего лишь 5 человек, по-прежнему, хотели бы что-то изменить в себе (диаграмма 2).

Диаграмма 2



Динамика работы направления «Эстетическое воспитание» позволяет нам видеть большее количество красивых, ухоженных мам с малышами на улицах города, и разрушить стереотипы о том, что в декрете необязательно следить за собой.

Третье направление «Социально-полезная, общественная деятельность» преследует цель привлечения большего количества участников в проект, а также выход на следующий уровень. Одной из форм работы является десятидневный марафон в социальных сетях в защиту ношения юбок «Союза мам Ставрополя» с призами и подарками от спонсоров. Мамам в течение марафона необходимо выполнять задания экспертов и предоставлять фотоотчет о проделанной работе. По итогу определяется победитель, которому вручается главный приз, а также среди участниц разыгрываются поощрительные подарки. Результатом работы третьего направления является повышение количества мам, для которых женственность – уже не цель, а стиль жизни.

Каждый месяц проект «Леди в юбке» развивается. Организаторами ставятся масштабные цели на будущий год, а пока проект пополняется участниками, специалистами и единомышленниками.

Предложенное нами направление работы в рамках развития педагогической компетентности родителей детей раннего возраста дает свои положительные результаты. Общественная организация «Союз мам Ставрополя» стала играть заметную роль в жизни города Ставрополя. Авторы проекта считают, что подобный опыт заслуживает изучения и развития, а также распространения на территории всей страны.

References

1. Barmina V. E. Fenomen zhenstvennosti (sociokul'turnyj analiz). *Ural'skaya sem'ya*: sbornik nauchnyh trudov. Ekaterinburg: UIISO, 2009.
2. Valyaeva O. *Prednaznachenie byt' zhenshinoj*. Moskva, 2013.
3. Imenderfer E. Memuary Nadezhdy Mandel'shtam. «Literaturnoe vdovstvo» kak professiya i sluzhba «ego» tvorčestvu. *Zhenskij diskurs v literaturnom processe Rossii konca XX veka*. Zhenskaya Informacionnaya Set'. Available at: <http://womnet.ru/>
4. Frejd Z. *Vvedenie v psihoanaliz*: lekicii. Sankt-Peterburg: Piter, 2012.
5. «Uchitel' ot Boga»: Lyudmila Red'ko o problemah obrazovaniya, polumuzhchinah i prichinah raspada semej. Available at: <http://bloknot-stavropol.ru/news/uchitel-ot-boga-lyudmila-redko-o-problemakh-obrazo-999643>
6. *Osobennosti detej rannego vozrasta*. Available at: <http://deti-club.ru/osobennosti-razvitiya-detejj-rannego-vozrasta>
7. *Nacional'naya psichologicheskaya 'enciklopediya. Opredelenie termina "zhenstvennost'"* Available at: <https://vocabulary.ru/termin/zhenstvennost.html>

Статья поступила в редакцию 15.10.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00096

Esekkuev K.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliev (Karachaevsk, Russia), E-mail: kcsu@mail.ru

APPLICATION OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF INCREASING COGNITIVE ACTIVITY OF FUTURE DESIGNERS. The article considers possibilities of using interactive technologies in the process of professional training of future designers. Interactive learning technologies at a university imply the presence of modern means of organizing the process, which allow teachers to save training material, creating a positive motivation to use innovative teaching methods. Interactive training of future designers creates an environment of educational communication, which is characterized by openness, interaction of students, equality of their arguments, the accumulation of joint professional knowledge and creative experience, the possibility of mutual evaluation and control. Interactive teaching methods are based on the principles where the role of the teacher is reduced to the direction of students' activities to achieve certain learning goals and the implementation of step-by-step control during training. All this contributes to the efficiency of professional training of future designers.

Key word: interactive technologies, activation of cognitive activity, students-future designers, multimedia technologies.

К.В. Эсекуев, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: kcsu@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ

В статье рассмотрены возможности применения интерактивных технологий в процессе профессиональной подготовки будущих дизайнеров. Интерактивные технологии обучения в вузе подразумевают наличие современных средств организации процесса, которые разрешают преподавателям сберечь и дорабатывать учебный материал, создавая положительную мотивацию к использованию инновационных методов преподавания. При интерактивном обучении будущих дизайнеров создается среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием студентов, равенством их аргументов, накоплением совместных профессиональных знаний и творческого опыта, возможностью взаимной оценки и контроля. Интерактивные методы обучения строятся на принципах, где роль преподавателя сводится к направлению деятельности студентов на достижение определенных целей обучения и осуществления поэтапного контроля в ходе обучения. Всё это способствует повышению эффективности профессиональной подготовки будущих дизайнеров.

Ключевые слова: интерактивные технологии, активизация познавательной деятельности, студенты – будущие дизайнеры, мультимедийные технологии.

Современная педагогическая наука уже несколько десятилетий претерпевает изменения в сфере обучения и воспитания, преподавания. Несмотря на активные усилия со стороны работников образования, в педагогической практике по-прежнему преобладают технологии, носящие информационный характер, в то время как объективные потребности социума делают актуальной проблему обширного введения формирующих и лично ориентированных технологий.

Между тем модернизация российского образования устремлена не только на изменение содержания осваиваемых дисциплин, но и на совершенствование подходов к методикам преподавания, расширение арсенала методических приёмов, активизацию в ходе обучения деятельности студентов, приближение изучаемых дисциплин к условиям производства и поисков векторов решения наиболее актуальных проблем.

Современный дизайнер должен быть готов к самообразованию, развитию исследовательских качеств, проявляющихся в процессе изучения теории дизайна, проектной деятельности в сфере дизайна и др. Важна направленность на инновационные исследования, связанные с творческой деятельностью, развитием национальной культуры, формированием конкурентоспособности будущих дизайнеров, их предпринимательских способностей [1 – 10].

Интерактивные технологии обучения в вузе подразумевают наличие современных средств организации процесса, которые разрешают преподавателям сберечь и дорабатывать учебный материал, создавая положительную мотивацию к использованию инновационных методов преподавания.

Интерактивное обучение – это обучение, основанное на активном общении, взаимодействии всех участников процесса. При этом «погруженное» – не значит «замещенное». Интерактивное обучение сберегает конечную цель и самое существенное содержание образовательного процесса, создает возможность обмениваться информацией, созданной на взаимопонимании и взаимодействии.

Технология интерактивного обучения – это организация учебного процесса, при которой неосуществим отказ от участия в процессе познания, благодаря чему любой студент имеет в своем распоряжении конкретное поручение, после выполнения которого он должен отчитаться. От деятельности каждого обучающегося зависит качество выполнения выдвинутого перед группой поручения.

Как показало изучение практики, личный опыт, использование интерактивных технологий обучения будут оказывать влияние на повышение познавательной активности будущих дизайнеров при соблюдении следующих требований к преподавателю (табл. 1):

Таблица 1

Требования к современному преподавателю

№	Требования
1.	преподаватель владеет технологией применения разнообразных интерактивных методов обучения в учебном процессе;
2.	умеет построить благоприятную атмосферу в коллективе во время занятия;
3.	умеет создать креативную образовательную среду на занятиях, способствующую практической реализации оригинальных идей студентов
4.	способен выработать наилучший выбор конфигураций и методов дизайн-образования, учитывающие индивидуальные особенности студентов – будущих дизайнеров.

Для педагогов разработаны практические рекомендации по методике организации интерактивного обучения (табл. 2):

Внедрение интерактивных технологий – важнейшее направление совершенствования подготовки будущих дизайнеров к самостоятельной проектной деятельности.

Интерактивные методы в обучении студентов-дизайнеров основаны на принципах активности студентов, творческого взаимодействия, опоре на групповой опыт выполнения дизайн-проектов. При этом создается среда профес-

Таблица 2

Рекомендации по организации интерактивного занятия

№	Рекомендации
1.	проблемная формулировка темы занятий;
2.	организация учебного пространства, которое бы побуждало к диалогу;
3.	мотивационная готовность обучающихся и педагогов к общим усилиям в процессе познания;
4.	образование особых ситуаций, побуждающих к интеграции стремлений для решения поставленной задачи;
5.	формирование и принятие правил учебного сотрудничества для студентов и преподавателя;
6.	применение «поддерживающих» приемов общения, доброжелательные интонации, умение задавать конструктивные вопросы и т.д.;
7.	оптимизация системы оценки процесса и результатов коллективной деятельности;
8.	развитие межгрупповых и межличностных отношений анализа и самоанализа.

сионального общения. Она характеризуется открытостью, активным взаимодействием студентов, равенством их аргументов, накоплением совместных профессиональных знаний и творческого опыта, возможностью взаимной оценки и контроля [2].

Целью интерактивного обучения является создание комфортных условий обучения, при которых студент чувствует свою успешность, интеллектуальную и творческую состоятельность, что делает продуктивным весь процесс обучения, в ходе которого приобретаются необходимые знания и навыки будущей профессиональной деятельности студентов-дизайнеров.

Для достижения поставленной цели интерактивного обучения студента-дизайнера был выработан комплекс задач (табл. 3):

Таблица 3

Задачи педагога при реализации интерактивного обучения

№	Обучающие и развивающие задачи преподавателя при реализации интерактивного обучения
1.	заинтересовать студента в решении конкретных профессиональных проблем в сфере дизайна;
2.	обеспечить эффективное усвоение учебного материала;
3.	организовать самостоятельную работу студентов на основе разработанных актуальных практико-ориентированных заданий;
4.	обучить будущих дизайнеров умению работать в команде, уметь осуществлять совместную проектную деятельность;
5.	проявлять толерантность к чужому мнению, уважать право каждого на свободу слова, уважать достоинства сокурсников;
6.	сформировать у студента умение аргументировать своего мнения и отношения к профессиональным ситуациям.

В интерактивном обучении большое место занимает диалог. В педагогической практике наиболее часто применяются следующие приёмы и методы диалога:

Тем самым ценность интерактивных технологий состоит в том, что они позволяют установить сотрудничество со студентами – будущими дизайнерами в процессе выполнения совместных проектов. Как показывает наш опыт, в ходе преподавания специальных дисциплин при подготовке будущих дизайнеров в

Библиографический список

1. Гумерова К.К., Файзуллина В.Ф. Использование интерактивных методов обучения в дизайн-образовании. *Развитие педагогической науки в современной России: результаты исследований аспирантских школ*: материалы Интернет-конференции. Санкт-Петербург, 2016: 138 – 140.
2. Наджарян А.Г., Самсонова Е.К. Использование интерактивных технологий в процессе обучения студентов педагогического высшего учебного заведения. *Науковедение*. 2015; Т. 7, № 3.
3. Курьянов М.А. *Активные методы обучения*: методическое пособие. Тамбов, 2011.
4. Куприна Ю.П. Проблемы обучения студентов-дизайнеров. *Социально-экономические явления и процессы*. 2015; Т. 10, № 7: 220 – 224.
5. Куприна Ю.П. *Теоретические основы дизайна*: учебное пособие. Тамбов, 2015.
6. Rudenko I.V., Fedorova N.I., Muskhanova I.V., Alieva S.A., Kasumova B.C.A., Gadaborshva Z.I., Gunina E.V., Tumarov K.B. Organizational and pedagogical conditions development of general competences formation in the educational activities of the university. *Journal of Sustainable Development*. 2015; Т. 8, № 6: 45 – 50.
7. Kruchinina G.A., Tararina L.I., Sokolova E.E., Limarova E.V., Muskhanova I.V., Arsaliev S.M., Bazayeva F.U., Tagirova N.P. Information and communication technologies in education as a factor of students motivation. *International Review of Management and Marketing*. 2016; Т. 6, № 2: 104 – 109.
8. Sorokopud Y.V., Nikolaev M.V., Zinchenko A.S., Kolodnitskaya O.A., Uvarova N.N., Shibaev V.P. Implementation of pedagogical coaching in the educational space of the university. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*. 2018; Т. 10, № 5S: 980 – 992.
9. Vezirov T.G., Borozinets N.M., Sorokopud Y.V. The experience of the usage of information technologies in preparation of future teachers in the global educational practice. *Middle East Journal of Scientific Research*. 2013; Т. 18, № 1: 4 – 8.
10. Vezirov T.G., Guseynov R.J., Sultanov E.S., Abdulgalimov R.M., Sorokopud Y.V. Russian experience of the Unesco's programs realization in the sphere of informatization of the pedagogical education. *Biosciences Biotechnology Research Asia*. 2014; Т. 11, № 3: 1631 – 1638.

Таблица 4

Приёмы и методы ведения диалога

№	приёмы и методы
1.	постановка проблемных вопросов перед аудиторией и предоставление возможности высказаться по существу поставленных вопросов;
2.	приглашение к высказыванию личных мнений по спорным, неоднозначным вопросам;
3.	тактическая реакция на реплику из аудитории, побуждающая более полно и основательно выразить своё несогласие с позицией лектора или же её конкретизировать, дополнить его суждение;
4.	побуждение обучаемых к сравнению, сопоставлению противоречивых фактов, явлений, событий;
5.	обращение к жизненной практике, побуждение обучаемых, опираясь на свой опыт, высказать мнение, суждение по поводу рассматриваемых проблем;
6.	постановка вопросов перед аудиторией или конкретным обучаемым, побуждающих студента сделать обобщения, подвести итоги изложенному.

процессе активного диалога при обсуждении конкретных выполненных проектов в сфере дизайна преподаватель может показать уважение к знаниям, опыту студентов, сформировать ценностное отношение к выполненным самостоятельным дизайнерским проектам. Это позволяет заложить основу профессиональной компетентности, поверить будущих дизайнеров в собственные силы. Конечно, в процессе реализации интерактивных технологий происходит столкновение идей студентов, различных взглядов на выполнение того или иного проекта. Это позволяет будущим дизайнерам научиться адекватно реагировать на критику, уметь учитывать иные взгляды на решение проблемы, в то же время, при необходимости, уметь отстаивать собственную позицию.

В результате интерактивность даёт возможность студентам активно включиться в процесс обучения: задавать вопросы, получать более подробные и доступные пояснения по неясным для них разделам и фрагментам излагаемого преподавателем учебного материала.

Большую популярность в дизайн-образовании играет интерактивная лекция. Они сочетают в себе преимущества традиционных способов обучения и индивидуального компьютерного обучения. За счёт расширения наглядности средствами мультимедийных технологий интерактивная лекция имеет выраженную эмоциональную окраску. Она достигается благодаря использованию слайдов, видеороликов, анимации и т.д. Всё это в совокупности способствует лучшему усвоению студентами учебного материала, повышает интерес студентов к изучаемым дисциплинам.

Применение мультимедиа-технологии предъявляет более высокие требования к уровню подготовки преподавателя и его квалификации, позволяет выдать значительно больший объём информации на занятии, чем при проведении занятия традиционными методами.

При желании студентов весь материал мультимедиа-технологии может быть переписан им на флеш-карты и компакт- диски. В итоге интенсивность обучения возрастает.

Таким образом, вслед за авторам [1 – 5], отметим, что подготовка преподавателя к активному применению интерактивных технологий основывается на постоянном развитии педагогического мастерства, которое выражается в неизменном поиске новых методов, технологий, которые положительно себя зарекомендовали в подготовке будущих дизайнеров и доказали свою эффективность. При этом особое значение приобретает умение преподавателя формировать на занятиях креативную среду, привлекая студентов к учебному взаимодействию в процессе решения учебно-практических задач.

References

- Gumerova K.K., Fajzullina V.F. Ispol'zovanie interaktivnykh metodov obucheniya v dizajn-obrazovanii. *Razvitiye pedagogicheskoy nauki v sovremennoy Rossii: rezul'taty issledovaniy aspirantskikh shkol*: materialy Internet-konferentsii. Sankt-Peterburg, 2016: 138 – 140.
- Nadzharyan A.G., Samsonova E.K. Ispol'zovanie interaktivnykh tekhnologiy v processe obucheniya studentov pedagogicheskogo vysshego uchebnogo zavedeniya. *Naukovedenie*. 2015; T. 7, № 3.
- Kur'yanov M.A. *Aktivnye metody obucheniya*: metodicheskoe posobie. Tambov, 2011.
- Kuprina Yu.P. Problemy obucheniya studentov-dizajnerov. *Sotsial'no-ekonomicheskie yavleniya i processy*. 2015; T. 10, № 7: 220 – 224.
- Kuprina Yu.P. *Teoreticheskie osnovy dizajna*: uchebnoe posobie. Tambov, 2015.
- Rudenko I.V., Fedorova N.I., Muskhanova I.V., Alieva S.A., Kasumova B.C.A., Gadaborsheva Z.I., Gunina E.V., Tumarov K.B. Organizational and pedagogical conditions development of general competences formation in the educational activities of the university. *Journal of Sustainable Development*. 2015; T. 8, № 6: 45 – 50.
- Kruchina G.A., Tararina L.I., Sokolova E.E., Limarova E.V., Muskhanova I.V., Arsaliev S.M., Bazayeva F.U., Tagirova N.P. Information and communication technologies in education as a factor of students motivation. *International Review of Management and Marketing*. 2016; T. 6, № 2: 104 – 109.
- Sorokopud Y.V., Nikolaev M.V., Zinchenko A.S., Kolodnitskaya O.A., Uvarova N.N., Shibaev V.P. Implementation of pedagogical coaching in the educational space of the university. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*. 2018; T. 10, № 5S: 980 – 992.
- Vezirov T.G., Borozinets N.M., Sorokopud Y.V. The experience of the usage of information technologies in preparation of future teachers in the global educational practice. *Middle East Journal of Scientific Research*. 2013; T. 18, № 1: 4 – 8.
- Vezirov T.G., Guseynov R.J., Sultanov E.S., Abdugaliyev R.M., Sorokopud Y.V. Russian experience of the Unesco's programs realization in the sphere of informatization of the pedagogical education. *Biosciences Biotechnology Research Asia*. 2014; T. 11, № 3: 1631 – 1638.

Статья поступила в редакцию 10.08.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00097

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

IMPLEMENTATION OF TECHNOLOGY CREATIVE WORKSHOP IN PROFESSIONAL TRAINING OF CHOREOGRAPHY TEACHERS. The article presents a technology of the creative workshop "The Art of Dance Production" in the professional education of choreographers. The technology is based on the training course "The Art of the Choreographer", which is studied from 1 to 4 courses and is one of the main ones in the content of the professional training of the teacher-choreographer. The author shows features of using of this technology as individually oriented, taking into account the cognitive needs, creative interests of students, which are taken into account by the Course Master in the design and implementation of the content of the creative workshop. The article shows the main components of the technology's contents, presented by a system of artistic and creative self-presentations with a demonstration of options for performing creative tasks (libretto-production plan, which articulates the artistic design of the number and tasks set in the process of staging) during implementation set by the Wizard.

Key words: teacher-choreographer, content of professional training, methodological approaches to research.

Л.А. Касиманова, канд. пед. наук, проф., зав. каф. хореографического искусства, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: ludmila.kasimanova@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ТВОРЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ-ХОРЕОГРАФОВ

В данной статье представляется технология творческой мастерской «Искусство постановки танца» в профессиональном образовании педагогов-хореографов. В основу технологии положен учебный курс «Искусство балетмейстера», который изучается с 1 по 4 курс и является одним из основных в содержании профессиональной подготовки педагога-хореографа. Автор показывает сущность и особенности реализации данной технологии как индивидуально-ориентированной, учитывающей познавательные потребности, творческие интересы студентов, которые учитываются мастером курса при проектировании и реализации содержания творческой мастерской. В статье показаны основные компоненты содержания технологии творческой мастерской «Искусство постановки танца», представленные системой художественно-творческих самопрезентаций с демонстрацией вариантов выполнения творческих заданий (либретто-постановочный план, в котором формулируется художественный замысел номера и задачи, ставившиеся в процессе постановочной работы) при реализации поставленных мастером задач.

Ключевые слова: педагог-хореограф, содержание профессиональной подготовки, методологические подходы к исследованию.

Одной из основных тенденций при создании новых технологий современного образования является его стремление к индивидуальной ориентированности с учетом психофизиологических и художественно-творческих особенностей личности. Поиск возможностей индивидуализации образования привел нас к необходимости разработать содержание современной профессиональной подготовки педагогов-хореографов, технологической основой которой является образовательная технология творческой мастерской, заключающаяся в ином подходе к обучению студентов творческим дисциплинам у мастера курса. Образовательная программа построена с учетом того, что мастер начинает обучение студентов с первого курса и доводит до выпускных испытаний, результатом которых становится выпускной танцевальный спектакль, сочиненный, поставленный и отрепетированный выпускниками самостоятельно.

В мировой и отечественной художественной педагогике в этом отношении накоплен известный опыт. Много ценного, например, содержится в педагогической системе П.П. Чистякова, К.С. Станиславского, Г. Нейгауза и др. Выдающиеся педагоги порой интуитивно, а нередко и теоретически осознанно учитывали важнейшие психологические закономерности творческой личности. Мы полностью согласны с мнением Е.А. Басина [1], который указывает на необходимость свободы, индивидуальности и непредсказуемости творчества.

Встает вопрос о необходимости соответствия образовательного процесса существующим нормам и правилам, например, образовательным стандартам, учебным и рабочим планам, образовательным программам, осваиваемым компетенциям. Основной принцип педагогической системы П.П. Чистякова [2] заключается в роли педагога, его способности увидеть и учесть индивидуальность ученика. Однако разные психофизиологические возможности обучающихся обуславливают возможность разного подхода к выполнению одинаковых заданий,

при этом необходимо акцентировать внимание обучающихся на индивидуальном выполнении обязательных и одинаковых заданий, уделяя особое внимание так называемому творческому росту.

Уникальность методики преподавания П.П. Чистякова в том, что она строится на законах науки и искусства, превращая педагогику в искусство. Чистяков одним из первых пересмотрел специфику профессиональной подготовки художников, доказав, что художественный образ – это не систематизация живописцем того, что он видит, а выражение собственного переживания.

Образовательная технология творческой мастерской является индивидуально ориентированной, суть которой заключается в развитии индивидуальных художественных способностей и становлении творческой личности. Именно специальные дисциплины «Искусство балетмейстера» и «Мастерство хореографа» помогают педагогам-хореографам научиться владеть своим творческим потенциалом. В поисках инновационных форм и методов работы мы предложили использовать прошедший апробацию опыт творческой мастерской, построенный на подходе К.С. Станиславского, по примеру «сверхзадачи», которая должна быть ориентирована на истинные культурные и человеческие ценности. Такой подход подразумевает не просто «преподавание», т.е. изложение учебного материала конкретной дисциплины, а «научение», т.е. овладение определенными практическими знаниями, умениями и навыками, основанными на принципе свободы выбора творчества.

В педагогической литературе мы встретили описание двух подходов изменения традиционного обучения – технологический и поисковый. Первый основывается на освоении знаний, умений и навыков, второй – на формировании опыта творческой деятельности. Для реализации поставленных задач в личностно ориентированной педагогической технологии творческой мастерской нами вводится

система художественно-творческих самопрезентаций с демонстрацией вариантов выполнения творческих заданий.

Студентам необходимо продемонстрировать владение навыками самостоятельной постановки (сочинения) определенного количества творческих заданий, соответствующих определенному году (курсу) обучения. Годы обучения могут не всегда совпадать с курсом обучения (вероятностно-синергетический подход). Так, студенты разного уровня хореографической подготовки могут получать разные по сложности задания. Особенность творческой мастерской заключается в том, что задания даются мастером курса и корректируются индивидуально для каждого обучающегося. Задания, полученные от мастера, студенты должны реализовать на своих однокурсниках, при этом проявляются педагогические, организаторские, репетиторские и другие компетенции:

- система упражнений по развитию учебных, педагогических, балетмейстерских и др.;

- система творческих заданий со свободой выбора – музыкального сопровождения, хореографического языка, самостоятельного выбора литературного произведения;

- система коллективного открытого обсуждения и оценки творческих работ студентов, независимо от года и курса обучения.

Вслед за Дж. Джонсоном [3], который раскрыл сущность индивидуально ориентированного обучения, приведем основные характеристики технологии творческой мастерской, к которым мы относим:

- тестирование первичных знаний, так называемые творческие испытания, в процессе которых абитуриенты имеют возможность продемонстрировать свои профессиональные (в области хореографического искусства) умения;

- отсутствие жестких регламентаций в отношении образовательного пространства. Образовательный процесс профессиональной подготовки педагогов-хореографов строится с учетом возможности использования учреждений дополнительного образования детей, общеобразовательных учреждений, учреждений культуры и искусства;

- возможность ускорить или замедлить процесс обучения, получения и выполнения творческих заданий, который регламентируется мастером курса индивидуально для каждого студента, с учетом года обучения и курса. Курс может не совпадать с годом обучения;

- выбор содержания профессиональной подготовки, дающий право получения «двойного диплома» с расширением минимального образовательного стандарта по определенным направлениям обучения;

- чередование форм индивидуальной работы, персональные или групповые занятия, работа с литературой, музыкой, освоение техники танца;

- оценка и разнообразие ее форм (регулярные творческие показы, от открытого обсуждения студентов независимо от курса и года обучения до возможности оценивать свою работу самостоятельно).

В работе В.И. Горовой и Н.Ф. Петровой [4, с. 75 – 76] также дается характеристика индивидуально ориентированному обучению как образовательной технологии. К данной группе мы относим и технологию творческой мастерской,

которая обладает значительными возможностями в повышении качества учебного процесса, позволяет студентам максимально проявить и развить свои художественно-творческие возможности, однако требует нестандартных подходов к организационным решениям и готовности педагогического коллектива к их осуществлению, обеспечивая при этом индивидуализацию процесса обучения.

Цель педагогической индивидуально ориентированной технологии творческой мастерской – сформировать необходимые практические навыки постановочной хореографической работы (сочинение и постановку хореографических этюдов, миниатюр, танцевальных номеров, композиций, хореографических сценографических спектаклей); научить основным принципам композиции и постановки танца, сформировать основные навыки педагогической и художественно-творческой деятельности педагогов-хореографов. Программа реализуется на лекционных, практических и индивидуальных занятиях. Теоретический материал подразумевает углубленное освоение теории хореографического искусства, имеющее особое значение для балетмейстерской работы на практике, а именно – изучение основ музыкально-хореографической драматургии, композиции танца, взаимосвязь музыки, сюжет литературного произведения, сценографии и оформления танца).

Несомненно, мир танца необозримо велик и разнообразен. Именно поэтому выбор учебного материала, объем и сроки полностью являются прерогативой мастера и должны осуществляться с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей и художественно-творческих склонностей обучающихся. Чем больше раскроются художественные способности студентов, тем интереснее сможет проявиться их творческое начало.

Однако, несмотря на то, что творческая мастерская допускает некоторую свободу творчества под руководством мастера, текущий контроль качества усвоения знаний никто не отменяет. Он осуществляется в форме контрольных уроков и зачетов в конце каждого семестра, целью которых является определение степени сформированности профессиональных умений и навыков: умения сочинять танцевальные «фразы», этюды, танцевальные композиции; навыки грамотного балетмейстерского анализа хореографического и музыкального материала; владения законами сценарной драматургии; умения создавать сценарии и композиционные планы танцевальных сценографических произведений.

Все получаемые теоретические знания направлены на достижение одной цели – выполнение практических художественно-творческих заданий и проектов (в области хореографии). На итоговой аттестации студент представляет самостоятельно выполненную ВКР: сочиненное и поставленное хореографическое произведение, при создании которого он должен продемонстрировать сформированные за период обучения компетенции педагога-хореографа, хореографа-балетмейстера (сочинителя танца), хореографа-постановщика, хореографа-репетитора. Кроме того, студенты пишут либретто-постановочный план, в котором формулируется художественный замысел номера и задачи, ставившиеся в процессе постановочной работы.

В табл. 1 показаны основные компоненты содержания технологии творческой мастерской «Искусство постановки танца».

Таблица 1

Содержание творческой мастерской «Искусство постановки танца»

№ п/п	Курс	Тема	Содержание	Кол-во часов
1.	Первый курс	Основы композиции и постановки танца	– композиция классического и дуэтного танца; – композиция народно-сценического танца; – композиция современных форм танца; – композиция спортивного и бального танца; – композиция историко-бытового танца;	Определяется ведущим мастером курса
2.	Второй курс	Основы режиссуры и музыкальной драматургии	– анализ музыкально-хореографических форм хореографии с литературой, музыкой, изобразительным искусством; – этапы работы балетмейстера над драматургической концепцией; – либретто-постановочный план хореографического произведения;	Определяется ведущим мастером курса
3.	Третий курс	Хореографическая драматургия	– классические принципы драматургического развития действия; – специфика хореографической драмы; – части танцевальной композиции: экспозиция, развитие, кульминация, развязка – структурная пропорциональность и логика развертывания действия; – композиция и драматургия в танце; – сюжетная и бессюжетная драматургия; – одноплановая и многоплановая драматургия; – драматургия балета, хореографической миниатюры, танцевального номера (сюиты), танцевального шоу;	Определяется ведущим мастером курса
4.	Четвертый курс	Искусство балетмейстера	– композиция движения; – композиция сюжета; – композиция пространства; – сочинение и постановка.	Определяется ведущим мастером курса

Выпускной танцевальный спектакль завершает процесс профессиональной подготовки педагогов-хореографов. Студенческий театр современного танца является экспериментальной лабораторией творческого поиска преподавателей и студентов кафедры хореографического искусства института музыки, театра и хореографии РГПУ им. А.И. Герцена. Методика подготовки спектаклей учебного театра целостно охватывает все звенья творческого процесса, дает синтез всех знаний, умений и навыков, приобретаемых студентами за все годы обучения в вузе.

Таким образом, профессиональная подготовка педагогов-хореографов реализуется через творческую мастерскую «Искусство постановки танца», используя поле возможностей студента на разных курсах и уровнях обучения, формируя различные компетенции в индивидуальном темпе, по индивидуальным пред-

почтениям и т.д. Как форма развития индивидуальности рассматривается итог творческой мастерской – студенческий театр, в рамках которого готовится итоговой спектакль.

Анализируя особенности организации образовательного процесса профессиональной подготовки педагогов-хореографов, мы пришли к следующему мнению: для того чтобы быть успешными, для развития и формирования творческой личности необходимо изменить традиционную систему оценок. Быстрая смена художественных направлений в различных искусствах доказывает, что образование в области искусства должно быстро реагировать на происходящие социокультурные изменения, корректируя соответственно содержание профессиональной подготовки.

Библиографический список

1. Басин Е.А. *Теоретические проблемы искусства: Логика, психология, эстетика*. Москва: ЛЕНАНД, 2015.
2. Чистяков П.П. *Письма, записные книжки, воспоминания. 1832 – 1919*. Москва: Искусство, 1953.
3. Джонсон Дж. *Методы проектирования*. Редакция литературы по новой технике и космическим исследованиям. Москва: Мир, 1986.
4. Петрова Н.Ф. Индивидуально-ориентированное обучение как современная образовательная технология. *Международный журнал экспериментального образования*. 2010; № 7: 75 – 76; Available at: <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=493>

References

1. Basin E.A. *Teoreticheskie problemy iskusstva: Logika, psihologiya, `estetika*. Moskva: LENAND, 2015.
2. Chistyakov P.P. *Pis'ma, zapisnye knizhki, vospominaniya. 1832 – 1919*. Moskva: Iskusstvo, 1953.
3. Dzhonson Dzh. *Metody proektirovaniya*. Redakciya literatury po novoy tehnike i kosmicheskim issledovaniyam. Moskva: Mir, 1986.
4. Petrova N.F. Individual'no-orientirovannoe obuchenie kak sovremennaya obrazovatel'naya tehnologiya. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2010; № 7: 75 – 76; Available at: <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=493>

Статья поступила в редакцию 29.09.19

УДК 371.217+371.7136

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00098

Abramkina S.G., Cand of Sciences (Philosophy), Senior Lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: abramkinas@mail.ru
Enshina N.A., Cand of Sciences (Philosophy), Senior Lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: kafsocpol@altspu.ru

THE CONTENTS OF DAILY PRACTICES AND THEIR IMPACT ON SOCIAL HEALTH OF SCHOOLCHILDREN. The article analyzes the contents of everyday practices and their impact on the social health of students in the Altai Krai. The specifics of everyday practices of schoolchildren are highlighted. The relationship between the types of leisure activities and indicators of social health of schoolchildren is substantiated. The work explains the inextricable relationship of the process of formation of social health of adolescents with the process of their integration into society. The features of leisure practices and practices of communicating teenagers with friends and parents are considered. The features of everyday family practices of schoolchildren and factors determining the social quality of their life are revealed. The research shows the necessity of the formation and preservation of everyday practices for the reproduction of family values.

Ke ywords: schoolchildren, studying youth, everyday practices, leisure, leisure activities, family behavioral practices, social health, family leisure activities, family traditions.

С.Г. Абрамкина, канд. филос. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: abramkinas@mail.ru
Н.А. Еншина, канд. филос. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: kafsocpol@altspu.ru

СОДЕРЖАНИЕ ПОВСЕДНЕВНЫХ ПРАКТИК И ИХ ВЛИЯНИЕ НА СОЦИАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ ШКОЛЬНИКОВ

В статье проведен анализ содержания повседневных практик и их влияния на социальное здоровье учащейся молодежи Алтайского края. Выделены особенности повседневных практик школьников, которые обуславливают необходимость их изучения комплексно. Обосновывается взаимосвязь между типами проведения досуга и показателями социального здоровья школьников. Дается объяснение неразрывной взаимосвязи процесса формирования социального здоровья подростков с процессом их интеграции в общество. Рассмотрены особенности досуговых практик и практик общения подростков с друзьями и родителями. Раскрываются особенности повседневных семейных практик школьников, выявлены факторы, определяющие социальное качество их жизни. Обоснована необходимость формирования и сохранения повседневных практик для воспроизводства семейных ценностей.

Ключевые слова: школьники, учащаяся молодежь, повседневные практики, досуг, досуговые практики, семейные поведенческие практики, социальное здоровье, досуговая деятельность семьи, семейные традиции.

Обращение к теме социального здоровья учащейся молодежи отражает одно из приоритетных направлений молодежной социальной политики в современных условиях. Состояние социального здоровья является не только показателем социально-экономического и общественно-политического развития российского общества, но и способствует раскрытию его научного, трудового и социально-культурного потенциала. Все это актуализирует перспективу формирования и укрепления социального здоровья школьников в процессе обучения и в условиях использования ими свободного времени и проведения досуга.

В повседневных практиках учащейся молодежи большую роль играют факторы, определяющие социальное качество её жизни, которые, в свою очередь, обуславливаются преэминентностью ценностей общества, действенностью согласно социальным нормам. Они позволяют молодым людям успешно контактировать с окружающими людьми разного социального положения, развивать навыки общения, ощущать необходимость в нём. Именно эти факторы и определяют состояние социального здоровья молодых людей. «Социальное здоровье молодёжи – такое состояние социально-демографической общности, при котором молодые люди способны адаптироваться к изменяющимся социальным условиям, преобразовывать себя и социальную среду; готовы к выполнению своих

социальных функций и социальной интеграции, к сопротивлению деструктивным общественным процессам и явлениям» [1, с. 90].

В этой связи существенно важным является изучение повседневности и повседневных практик школьников, поскольку их интеграция в общество происходит через учебу, семью, досуговую деятельность. Другими словами, молодой человек социально обретает себя именно в повседневности.

Повседневные практики в отличие от других обладают рядом особенностей, которые необходимо учитывать, рассматривая их содержание и влияние на социальное здоровье молодежи: наличие социального контекста; повторяемость событий повседневной жизни; пространственно-временная и территориальная ограниченность. Все это обуславливает их комплексное изучение, так как они взаимосвязаны и дополняют друг друга в общем восприятии повседневности молодых людей.

Наиболее яркое представление о повседневных практиках школьной молодёжи Алтайского края дают данные социологического опроса в рамках реализации грантового проекта РФФИ и Правительства Алтайского края № 17-13-22008 «Социальное здоровье в исторической памяти, ценностных ориентациях и повседневных практиках молодежи» (науч. рук. – д-р социол. наук, проф. Н.А. Матвеева). Сотрудниками учебной научно-исследовательской лабо-

ратории «Социология народного образования» АлтГПУ разработана программа и инструментальный социологический исследования, в качестве основного метода сбора социальной информации был выбран опрос в форме группового анкетирования [2].

В проведенном исследовании повседневные практики представлены семейным, дружеским общением и досуговой деятельностью школьников. Для большинства представителей современного молодого поколения идеальная модель жизни включает хорошую семью, наличие друзей и свободного времени, что и отражается в выбранных для изучения направлениях.

Досуговые практики характеризуются видами деятельности, которыми респондент предпочитает заниматься в свободное время.

Таблица 1

Распределение ответов школьников на вопрос «Как Вы обычно проводите свободное время?» % от числа опрошенных

Варианты ответов	% ответивших
Общаюсь в соцсетях	68
Гуляю с друзьями	47
Помогаю родителям в их делах	45
Читаю книги, журналы, газеты	36
Занимаюсь физкультурой, спортом	36
Занимаюсь дома любимым делом (хобби)	34
Смотрю телевизор	24
Хожу в кино, театр, на концерты	22
Занимаюсь в кружке, студии	11
Работаю, пытаюсь зарабатывать деньги	10
Хожу на дискотеки, в клубы	8
Занимаюсь общественными делами	6
Не делаю ничего определенного	5

Анализируя ответы респондентов, можно выделить три условно выделенных нами типа досуговых практик школьников: познавательный досуг и общение с друзьями; активный и пассивный досуг.

Следует отметить, что содержание и структура досуга обучающихся обусловлены современными социально-культурными явлениями и процессами, которые характеризуются переплетением двух противоречивых тенденций: тенденции к сохранению, устойчивости, преемственности и тенденции к изменению, развитию, инновациям. Традиционное, сложившееся в досуговой сфере жизнедеятельности, создает основу устойчивости, адаптивности молодых людей в социальной среде. Новое в досуговой деятельности позволяет уходить от стереотипов, устаревшего, развивать творчество.

В современном обществе включение в сетевые структуры, их разрастание, которые задают информационные технологии, становятся доминирующими тенденциями. Закономерно, что современные молодые люди быстро получают и распространяют информацию, активно общаются, социально, культурно, профессионально реализуют себя в сетевом коммуникативном пространстве. Большинство опрошенных (68%) указали на первостепенную значимость их общения в соцсетях. Несомненно, что тенденция информационной интеграции и коммуникации как компонентов социального здоровья будет усиливаться, создавая условия для освоения все новых способов познания себя и мира, идентификации, саморазвития и самореализации молодежи.

Вместе с тем, негативными последствиями чрезмерного использования соцсетей являются информационная перегрузка, появление интернет-зависимости, существенное расширение возможности манипулирования сознанием молодых людей за счет создания «виртуального информационного пространства». Таким образом, социальная действительность, обусловленная развитием сетевых коммуникаций, усложняется, становится изменчивой, неоднозначной с точки зрения включенности в жизнь коллектива, социальной активности во всех сферах общественной жизни [3].

Основной формой отдыха и развлечения молодежи, в ходе которых осуществляется взаимодействие и взаимовлияние, является общение с друзьями (прогулки, обмен мнениями, танцы, посещение гостей), что определяет их готовность к социальной интеграции и в дальнейшем. По данным исследования, 47% школьников традиционно предпочитают проводить свободное время, общаясь со сверстниками. Этот вид занятий находится на втором месте в иерархии их досуговых предпочтений. Молодые люди пытаются активно осуществлять коммуникацию, демонстрируя тем самым высокую степень интеграции и адаптации в социальной среде, что способствует созданию основы для формирования их социального здоровья.

Вместе с тем, следует учитывать, что общение молодых людей может включать негативные явления и процессы. Так, свободное время подростки могут заполнять бесцельной прогулкой, хождением по торговым центрам или, в вечернее время, собираясь группами и компаниями в укромных местах, не

зная, чем занять себя, курят, употребляют спиртные напитки и наркотические средства. В этих ситуациях общение молодежи принимает девиантные формы, не согласуется с социокультурными требованиями и моральными нормами общества.

В основе формирования социального здоровья молодежи лежит система взаимоотношений со старшим поколением. На третьем месте по значимости форм проведения досуга, судя по ответам 45% школьников, располагается помощь родителям в решении бытовых и других вопросов, что подчеркивает значимость семейных ценностей, приобщения к обычаям и традициям семьи. Семейные традиции – это обычные, принятые в семье нормы, манеры поведения, обычаи и взгляды, которые передаются из поколения в поколение. Семейные традиции являются важнейшими признаками социально здоровой семьи, их наличие является механизмом передачи новым поколениям законов внутрисемейного устройства, решения возникающих проблем и конфликтов, взаимодействия семьи и общества.

Таблица 2

Распределение ответов школьников на вопрос «Какие традиции существуют в вашей семье?», % от числа опрошенных

Вариант ответа	% ответивших
Встреча Нового года всей семьей	27
Семейный отдых на природе	19
Организация праздников на день рождения кого-либо из семьи	24
Проведение семейных советов	4
Семейное посещение выставок, театров	4
Совместное проведение отпуска	12
Почитание религиозных праздников и обычаев	5
Семейная преемственность профессий	2
Нет традиций	4

Следует отметить, что не каждый респондент смог дать четкое представление о семейных традициях, об их роли. Это связано с непониманием сущности самого понятия, ценности и значимости семейных традиций. Многие школьники просто не имеют представления и даже не задумывались о том, есть ли традиции в их семье. Те школьники, которые знают традиции своей семьи, отметили, что это встреча Нового года, организация праздника в день рождения кого-либо из членов семьи, семейный отдых на природе, совместное проведение отпуска.

Не случайно, 27% школьников отметили, что их семейной традицией является встреча Нового года. Во-первых, потому, что сам праздник считается семейным, во-вторых, есть общие ритуалы проводов старого года и встречи нового, но в разных семьях они разные, и, в-третьих, Новый год ассоциируется с воспоминаниями детства. Таким способом и возникает чувство привязанности к семье и семейным традициям.

Данные исследования показывают, что для 24% школьников семейной традицией является празднование дня рождения. С самого первого дня рождения ребенка родители организуют этот праздник, радуют его подарками, приглашают родственников и друзей, готовят вкусное угощение. Это в традициях российского народа, но современная молодежь предпочитает проводить этот праздник в кругу своих друзей. Ускоряющийся темп и ритм современной жизни диктует расширение круга общения, знакомств с новыми людьми, обмен информацией. Возникают новые социальные практики. Например, семейный отдых на природе вошел в перечень актуальных традиций молодого поколения, каждый пятый опрошенный школьник указал на эту форму досуга.

Значимость семейных традиций проявляется в том, что с их помощью школьники приобщаются к культуре (семейное посещение выставок, галерей, театров, концертов), социуму (почитание праздников и обычаев, в том числе и религиозных), познают мир (проведение семейных советов, совместное проведение отпуска), социализируются (семейная преемственность профессий). Таким образом, социальное положение семьи, семейные традиции, род занятий, уровень образования родителей в значительной степени предопределяют жизненный путь детей. С регулярно повторяющимися позитивными событиями в семье к детям приходит ощущение стабильности мира. Невовлеченность детей в традиции семьи или утрата семейных традиций может привести к возникновению проблем личности. Семья обеспечивает всестороннее её развитие, способствует укреплению физического, психического, нравственного здоровья ребенка, формированию интеллектуального, эмоционального фона для совершенствования межличностных отношений. Особенно важна семья для подростков, так как в этом возрасте наблюдается, с одной стороны, определенный разрыв детей с родителями, а с другой, семья дарит эмоциональное тепло, поддержку при решении подростками возникающих в этом возрасте сложных жизненных ситуаций. О значимости семьи в жизни школьников свидетельствуют ответы на вопросы, представленные в табл. 3.

Таблица 3

Распределение ответов школьников на вопрос «Для чего человеку нужна семья?», % от числа опрошенных

Варианты ответов	% ответивших
Без семьи жизнь теряет смысл	33
Каждый человек должен иметь семью	19
Чтобы не быть одиноким	10
Чтобы полностью реализовать себя как личность	12
Чтобы был уютный дом, быт	11
Ради детей, продолжение рода	27
Чтобы прожить жизнь с любимым человеком	14
Чтобы иметь прочный тыл, уверенность в жизни	18
Чтобы чувствовать себя нужным кому-то	12

Самым значимым для школьников (33%) ответом является вариант «без семьи жизнь теряет смысл». По-видимому, ответившие находятся в тёплых и тесных отношениях со своей родительской семьёй, которая формирует правильный образ жизни и устойчивые духовные ценности. Из числа опрошенных 19% школьников выбрали ответ «каждый человек должен иметь семью». Для 14% школьников весьма значимо «прожить жизнь с любимым человеком». В средних и старших классах у большинства школьников появляется первая любовь, поэтому ответить, что семья нужна для того, чтобы прожить с любимым человеком, важно для подростка.

Важнейшей функцией семьи во все времена являлась репродуктивная. Именно поэтому нами был заложен в анкету ответ «ради детей, продолжения рода» и 27% школьников выбрали этот вариант. Такой подход обучающихся к смыслу семейных отношений свидетельствует о правильном видении ценностей семьи. Современные молодые люди ориентированы на то, что дети должны рождаться в любящей и готовой к этому семье.

Выбор вариантов ответов, что семья нужна для того, «чтобы чувствовать себя нужным кому-то» (12%) и «не быть одиноким» (10%), связан с привязанностью школьников к родителям, для которых разрыв с ними может в какой-то мере стать серьёзной проблемой. Часть респондентов (12%) считает, что семья «нужна для реализации себя как личности». Для каждого пятого респондента важно, «чтобы был уютный дом и быт», иметь «прочный тыл, уверенность в жизни» важно для 18% опрошенных. Таким образом, школьникам важно ощущать комфорт и уют в доме, тем более что у большинства школьников еще не было практики жить отдельно от родительской семьи. К самостоятельной жизни молодому человеку нужно будет приспосабливаться и легче копировать обустройство быта в своём доме по примеру родительской семьи, где всегда было тепло и уютно. Именно поэтому 12% респондентов ответили, что семья им нужна для того, «чтобы чувствовать уверенность в жизни».

Взрослея, человек познаёт не только окружающий мир, но и самого себя. Ему важно знать свои корни, родословную, генетические и социальные особенности. Пока живы представители старшего поколения, молодые люди стремятся получить информацию и составить представления о прошлом, настоящем и даже будущем своей семьи. Социальная зрелость личности, её ответственность, готовность или неготовность к семейной жизни является показателем социального здоровья молодого человека. Результаты исследования показывают, что готовность к семейной жизни определяется молодым поколением лишь в аспектах эмоционального, досугового и сексуально-репродуктивного взаимодействия. А к выполнению других функций семьи (материально-экономической, хозяйственно-бытовой, воспитательной) молодёжь не готова.

Не случайно в анкете был задан вопрос «Как Вы думаете, какие теоретические знания и практические умения пригодились бы в семейной жизни?». Ответы на этот вопрос распределились следующим образом.

Таблица 4

Распределение ответов школьников на вопрос «Как Вы думаете, какие теоретические знания и практические умения пригодились бы в семейной жизни?», % от числа опрошенных

Вопрос	% ответивших
1. Навыки бесконфликтного общения	25
2. Умение эффективного распределения бюджета	23
3. Знание основ правильного воспитания и развития детей	21
4. Знание семейного кодекса и других юридических документов	4
5. Знание основ сексологии и интимной гигиены	7
6. Элементарные хозяйственно-бытовые навыки	21

Из таблицы 4 видно, что школьники осознают необходимость приобретения теоретических знаний и практических умений для будущей семейной жизни. Тот факт, что они обращают внимание на хозяйственно-бытовые навыки, подтверждает их зависимость от личного восприятия ведения быта и преемственности бытовых навыков от родителей. В сравнении с хозяйственно-бытовыми навыками, «знаниям основ сексологии и интимной гигиены» респонденты уделили мало внимания. Респонденты поставили на предпоследнее место по значимости этот ответ (7%). Эксперты же, наоборот, указывают на то, что в настоящее время возросла потребность молодежи в знаниях основ сексологии [4]. Причиной этому становится низкий уровень сексуальной культуры молодежи и вместе с тем высокая потребность в данном аспекте семейной жизни. «Знание основ правильного воспитания и развития ребенка» значимо для 21% школьников. Не менее значимым для подростков является «эффективное распределение бюджета» (23%). Это связано с тем, что молодое поколение сегодня является более рациональным, целеустремленным и заранее планирует свои доходы и расходы.

Навыки бесконфликтного общения в современном обществе имеют значимость во всех сферах жизни, особенно в семье. Ведь именно в семье человек чувствует себя более комфортно, восстанавливает свои силы, получает эмоциональную поддержку. Такой ответ выбрали 25% респондентов, отмечая тем самым, что именно отсутствие конфликтов способствует сохранению и поддержанию здорового микроклимата в семье.

Повседневные практики школьников включают в себя как семейное общение, так и времяпрепровождение обучающихся в сфере досуга. Досуг в самом широком смысле соотносится с обширными сферами жизнедеятельности молодежи – от социально-экономических, культурных, образовательных отношений до личной жизни молодых людей. Он представляет часть социального пространства – времени, которое используется подростками для восстановления физических, психических и развития духовных сил, способствующих их успешной и содержательной жизнедеятельности.

Досуговая деятельность в повседневной жизни направлена не только на отдых, рекреацию и развлечения, но и на развитие личности молодого человека и включает творческие занятия, любительский труд, общественную активность, физкультуру и спорт. Очевидно, что сохранению и формированию компонентов социального здоровья школьников во многом способствует позитивно насыщенная активность молодежи в сфере досуга, деятельность высокого культурно-духовного порядка [5].

Полученные в ходе исследования данные выявили определенный спектр культурно-досуговых предпочтений школьников. К основным формам проведения досуга современных школьников относятся:

- домашний досуг (общение в соцсетях, просмотр телепередач, помощь и совместные занятия с родителями и др.);
- спортивные мероприятия и здоровый образ жизни (занятия физкультурой и спортом, посещение профессиональных спортивных учреждений, фитнес-клубов и др.);
- кружки и секции (творческая и техническая самодеятельность, декоративно-прикладное творчество и др.);
- хобби;
- любительские общественные объединения (волонтерские объединения, военно-патриотические клубы, объединения экологов, краеведов и др.);
- занятия, направленные на рекреацию и отдых (молодежные дискотеки, ночные клубы и др.).

Стремление к активному досугу характерно для третьей части респондентов. Активность выражается в занятиях физкультурой и спортом, посещении центров, клубов, спортивных залов. Отношение к качеству своего здоровья приобретает социальный контекст. Это подтверждается появившейся в молодежной среде модой на здоровый образ жизни, особое питание, фитнес, предлагающий новые виды физической активности. Безусловно, все это помогает не только совершенствовать физическую форму, но и стабилизировать эмоциональное и психологическое состояние молодых людей.

Вместе с тем, полученные данные показывают, что спортивные формы времяпрепровождения занимают лишь четвертое место в структуре досуговой деятельности школьников. Это подтверждает существование тенденции среди значительной части молодежи проводить досуг пассивно, перед компьютером, в соцсетях.

Суущественно меньшая часть школьников (36%) отметили, что читают книги, журналы, газеты. Вместе с тем выявлена тенденция уменьшения интереса к чтению: большая часть современных школьников мало читают и часто лишь по требованию учителя. Кроме того, представляется важным также проанализировать, какого рода печатную продукцию предпочитают респонденты, содержание каких материалов их интересует.

Выявленный спектр досуговых предпочтений подростков показывает, что содержание досуга по своей природе дуально. С одной стороны, оно выступает в качестве рекреационного средства, позволяющего восстанавливать интеллектуальный, культурный и физический потенциал, с другой, – развивать совокупность духовных и физических качеств личности молодого человека. С этой точки зрения сфера досуга создает условия и возможности для социализации молодежи, что обуславливает формирование ее социального здоровья.

Большое значение для формирования ценностного и поведенческого компонентов социального здоровья имеет активное участие молодежи в общественно-политической жизни общества, коллектива. Участие молодых людей в тех или иных общественных организациях свидетельствует о степени их гражданской зрелости, многообразии интересов, социальной активности. Но результаты исследования показывают, что лишь 6% опрошенных указали, что в свободное время занимаются общественными делами. Ответы респондентов на вопрос «Состоите ли Вы в каких-либо общественных, политических организациях или движениях?» распределились следующим образом:

- не состоял и не планирую – 70%;
- нет, но собираюсь вступить – 14%;
- состоял раньше – 10%;
- состою сейчас – 5%.

Анализируя полученные данные, можно сказать, что большая часть опрошенных предпочитает не участвовать в общественных организациях и движениях, не проявляет социально-политической активности.

Следует подчеркнуть, что одним из специфических показателей реального проявления гражданского поведения школьников является их активное участие в улучшении жизни своей школы, проявление их устойчивого интереса к общественно-политической жизни страны. Более активно проявляют себя 14% школьников, желающих вступить в какую-либо общественную организацию. Молодые люди, используя свое свободное время, объединяются в организации и движения с целью удовлетворения тех или иных специфических потребностей. Активная жизненная и гражданская позиция может с успехом формироваться

в русле общественно полезной, социально значимой досуговой деятельности молодежи.

Очевидно, что досуг современных школьников несет на себе печать общества потребления. Новый стиль в культуре и досуге отражает переориентацию учащейся молодежи на модные формы досуга, новые виды социального творчества, что, несомненно, обогащает их досуговую деятельность. Вместе с тем, новые реалии обуславливают появление другой тенденции – изменения сознания и поведения подростков в сторону их отстраненности, отчуждения. Как показывают данные исследования, ключевую роль в этом процессе играют средства массовой коммуникации.

Итак, школьники, реализующие активный досуг, любят проводить свободное время, общаясь с друзьями, родственниками, отдыхая на природе, помогая родителям. Молодые люди, реализующие пассивный досуг, предпочитают смотреть телевизор, ничего не делать, увлекаются также отдыхом на природе и общением с друзьями. Представители третьего типа досуговых практик предпочитают познавательный досуг и общение с друзьями по Интернету.

Подводя итоги анализа социологических данных, можно сделать следующие выводы. Современные школьники в процессе организации своей повседневной жизни демонстрируют желание и готовность к выполнению социальных функций и интеграции в современное быстро меняющееся общество. Вместе с тем, выявив содержание повседневных практик обучающихся, становится очевидной необходимость комплексной деятельности социальных институтов и организаций по целенаправленному формированию социального здоровья молодого поколения.

Библиографический список

1. Кулиш В.В., Матвеева Н.А. Социальное измерение здоровья молодежи: проектирование показателей комплексного социологического исследования. *Современные исследования социальных проблем*. Available at: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/10017>
2. Матвеева Н.А. Организация комплексного социологического исследования «Социальное здоровье в исторической памяти, ценностных ориентациях и повседневных практиках молодежи». Барнаул: АлтГПУ, 2017.
3. Морозова Ю.Е. Возможности и границы применения контент-анализа социальных сетей в комплексном исследовании состояния здоровья молодежи. *Человек. Искусство. Вселенная*. Сочи: СГУ, 2017: 293 – 297.
4. Извекон И.Н. История как фактор нравственного воспитания школьников. *Вестник ТГУ*. Томск: ТГУ, 2008: 148 – 154.
5. Еньшина Н.А. Содержание досуга как основа формирования социального здоровья школьников: материалы Международной научно-практической конференции, 5 – 6 октября, Барнаул: АлтГПУ, 2017: 160 – 164.

References

1. Kulish V.V., Matveeva N.A. Social'noe izmerenie zdorov'ya molodezhi: proektirovanie pokazatelej kompleksnogo sociologicheskogo issledovaniya. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. Available at: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/10017/pdf>
2. Matveeva N.A. Organizatsiya kompleksnogo sociologicheskogo issledovaniya «Social'noe zdorov'e v istoricheskoy pamyati, cennostnyh orientatsiyah i povsednevnyh praktikah molodezhi». Barnaul: AltGPU, 2017.
3. Morozova Yu.E. Vozmozhnosti i granicy primeneniya kontent-analiza social'nyh setey v kompleksnom issledovanii sostoyaniya zdorov'ya molodezhi. *Chelovek. Iskusstvo. Vselennaya*. Sochi: SGU, 2017: 293 – 297.
4. Izvekov I.N. Istoriya kak faktor nravstvennogo vospitaniya shkol'nikov. *Vestnik TGU*. Tomsk: TGU, 2008: 148 – 154.
5. En'shina N.A. Soderzhanie dosuga kak osnova formirovaniya social'nogo zdorov'ya shkol'nikov: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, 5 – 6 oktyabrya, Barnaul: AltGPU, 2017: 160 – 164.

Статья поступила в редакцию 26.09.19

УДК 373.5

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00099

Bokova O.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: bokova_oa@altspu.ru
Tarahov S.I., MA Student (Pedagogy), Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: serz0210@mail.ru

RESULTS OF AN EMPIRICAL STUDY OF THE SOCIALIZATION OF CHILD PERSONALITY IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION. In the article the authors considered the main theoretical prerequisites that allow conducting an empirical study of the socialization of the child's personality in the system of additional education of children, namely the social vulnerability of a child with disabilities and the specifics of his socialization in a family environment. To organize the study, a questionnaire was developed for parents, which allows you to identify the main problems of socialization of the child with an emphasis on the needs of pedagogical support of the family. An analysis of the results of a survey of parents raising children with disabilities showed that at the present stage there is a problem of lack of proper attention on the part of society in relation to families raising children with disabilities, which is related to those around children with disabilities, in the absence of proper assistance to families from state, the inability of parents raising children with disabilities to receive qualified assistance from a specialist. Also, the results of a study of the attitude of parents to children with disabilities showed that it has a significant impact on the characteristics of socialization of the individual. To solve this problem, it is proposed to develop a program of work with the family.

Key words: socialization of personality, quality of socialization, social activity, child with disabilities.

О.А. Бокова, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: bokova_oa@altspu.ru

С.И. Тарахов, магистрант, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: serz0210@mail.ru

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье авторами рассмотрены основные теоретические предпосылки, которые позволяют проводить эмпирическое исследование социализации личности ребенка в системе дополнительного образования детей, а именно социальную уязвимость ребенка с ограниченными возможностями здоровья и специфику его социализации в условиях семьи. Для организации исследования разработана анкета для родителей, которая позволяет выявить основные проблемы социализации ребенка с акцентом на потребности педагогического сопровождения семьи. Анализ результатов анкетирования родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, показал, что на современном этапе существует проблема отсутствия должного внимания со стороны общества в отношении семей,

воспитывающих детей с ОВЗ, которая заключается в отношении окружающих к детям с ОВЗ, в отсутствии должной помощи семьям со стороны государства, невозможности родителей, воспитывающим детей с ОВЗ, получить квалифицированную помощь специалиста. Также результаты изучения отношения родителей к детям с ОВЗ показали, что они оказывают существенное влияние на особенности социализации личности. Для решения этой проблемы предполагается разработать программу работы с семьей.

Ключевые слова: социализация личности, качество социализации, социальная активность, ребенок с ограниченными возможностями здоровья.

Концепция модернизации российского образования приоритетной целью обеспечения образования определяет повышение эффективности образовательной деятельности в направлении социализации личности в системе дополнительного образования, что диктуется, с нашей точки зрения, акцентирование внимания на изучении социализации личности ребенка в непосредственных условиях образовательной среды, учет ее влияния на состояние психологического здоровья детей и подростков, предполагая приоритетность профилактической работы и систематический мониторинг и коррекцию неблагоприятных параметров образовательного пространства.

Дети с ограниченными возможностями здоровья относятся к категории так называемого «маломобильного» населения и являются наименее защищенной, социально уязвимой частью общества. Это связано, прежде всего, с физическим состоянием, вызванным заболеваниями и приведшим к ограничению жизнедеятельности, с понижением общей активности. В значительной степени социальная незащищенность данной группы населения связана с наличием психологического фактора, деформирующего взаимоотношения с обществом и затрудняющего адекватную социализацию. Психологические проблемы возникают при изолированности людей с ограниченными возможностями здоровья от внешнего мира как вследствие имеющихся недугов, так и в результате неприспособленности к окружающей среде. Всё это ведёт к возникновению эмоционально-волевых расстройств, изменениям поведения и другим нарушениям в социализации личности.

В настоящее время, несмотря на большое количество исследований особенностей становления личности, малоисследованным остается вопрос организации педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), направленного на социализации личности. Поскольку ограничения, вызванные отклонениями в психическом и физическом развитии, зависят от ряда внешних причин, в том числе и социальных, проблема ограниченных возможностей людей признается важной в социализации личности, нуждающейся в разрешении.

Социализация личности, указывает Г.М. Андреева, – это «двусторонний процесс, который включает в себя, с одной стороны, усвоение человеком социального опыта, накопленного обществом в ходе истории его развития, путем вхождения в эту социальную среду, а с другой стороны, процесс активного воспроизведения индивидом этой же системы социальных связей благодаря активному участию в деятельности данной среды» [1, с. 121]. В этом контексте следует обозначить мнение А.В. Иванова, который считает, что процесс социализации личности ребенка с ОВЗ затруднен, т.к. «прослеживается низкая удовлетворенность жизнью; присутствует отрицательная динамика самооценки; наблюдаются значительные проблемы во взаимоотношениях с окружающими; эмоциональное состояние, в основном, характеризуется неуверенностью в будущем, тревожностью, пессимизмом» [2, с. 153].

Социализация личности ребенка с ОВЗ в группе сверстников происходит под влиянием различных социально-психологических механизмов, среди которых особо хочется выделить подражание. Когда речь идет о нормотипичных детях, подражание имеет значение в дошкольном возрасте, позже роль этого механизма в развитии личности существенно уменьшается. Но для ребенка с особыми образовательными потребностями именно подражание зачастую остается важнейшим социально-психологическим механизмом. Подражая сверстникам, ребенок усваивает различные образцы поведения и нормы взаимодействия, что способствует его социально-психологической адаптации. Разумеется, образцы поведения, выбранные ребенком для подражания, могут быть как позитивными, так и негативными, поэтому важной задачей специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение ребенка с особыми образовательными потребностями, будет создание таких условий в детской группе, чтобы у него была возможность подражать социально приемлемым образцам поведения, оказывающим наиболее положительное влияние на формирование личностных качеств у каждого ребенка.

Дети с ОВЗ сталкиваются с различными проблемами социализации личности. Наиболее часто, отмечает А.В. Иванов, встречаются изоляция и фрустрация, т.е. состояния, возникающие из-за несоответствия желаний человека и его возможностей. Изоляция подразумевает под собой одиночество – отсутствие близких взаимоотношений с другими членами социума [2].

Социальная активность детей с ОВЗ – это одно из ключевых качеств социализации личности. В содержание социализации также входит непрерывная выработка соответствующих социальных позиций личности, к которым она стремится, которых может достичь в конкретный период своего развития. Исследователи, в качестве объекта изучения выбирающие социализацию (педагоги, социологи, психологи), выделяют сразу несколько факторов, которые могут оказывать влияние на социализацию детей с ОВЗ и ее качество:

1. Именно семья в любом обществе, независимо от типа культуры, является той самой ключевой ячейкой, в которой реализуется процесс социализации. В современном обществе социализация происходит в малых семьях, где присутствует отец, мать, братья и сестры. Как правило, ребенок берет пример со своих родителей и перекладывает их модель поведения на свое собственное. Он также выбирает образ жизни, вероисповедание, отношение к социальным процессам именно такое, каким руководствуются его родители или наиболее близкие члены семьи (Е. Дорошко и др.).

2. Отношения «равенства». С возрастом перед человеком встает нужда включаться в группы равных, т.е. обзаводиться друзьями и сверстниками, единомышленниками и людьми со схожими интересами. Это также оказывает влияние на социализацию личности и качество данного процесса. Каждое поколение располагает собственными правами и обязанностями, а в разных культурах существуют свои церемонии, традиции и обычаи, когда человек переходит из одной возрастной группы в другую (К.В. Педько [3] и др.).

Существуют также иные факторы, влияющие на качество социализации детей с ОВЗ. Например, посещение детского сада, обучение в школе. Этот процесс более формальный, но помимо круга учебных предметов человек учится выстраивать серьезные взаимоотношения с одноклассниками, одноклассниками и преподавательским составом. В студенческие годы он может впервые взять на себя ответственность за трудоустройство и свою профессиональную карьеру, а выбор профессии может оказать значимое влияние на дальнейшую жизнь человека. Обучение – процесс очень важный. Мы обучаемся на протяжении всей своей жизни, познаем что-то новое, интегрируемся и адаптируемся к новым социальным и культурным условиям. Чтобы эти процессы проходили более эффективно и успешно, нам необходимо постоянно пополнять свои знания, прогрессировать так же быстро, как прогрессирует и развивается сегодняшнее общество.

В связи с важностью всего вышеизложенного, нами было проведено эмпирическое исследование, выявляющее проблемы семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, связанные с социализацией личности такого ребенка. Исследование проводилось на базе КГБУСО «Комплексный Центр социального обслуживания населения города Барнаула», филиал по Центральному району, который также оказывает услуги дополнительного образования семьям, воспитывающим детей с ОВЗ, на основании чего мы можем делать выводы о специфике социализации данного контингента детей. Выборка: 30 семей, воспитывающих детей с ОВЗ, 30 детей с ОВЗ в возрасте 10 – 12 лет. Дадим краткую характеристику детской выборке исследования: 11 детей – с умственной отсталостью, 8 детей имеют ДЦП, 6 детей – с нарушениями слуха, 5 – детей с нарушениями зрения.

Для исследования была специально разработана анкета. Цель анкетирования – выявление проблем в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ. Анкета состоит из 12 вопросов как открытого, так и закрытого характера и дает возможность определить характер трудностей и проблем социализации личности ребенка в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ. Обработка результатов анкеты проводилась посредством применения количественного (в процентном соотношении) и качественного анализа.

Проанализируем результаты эмпирического исследования. Проанализируем проблемы родителей, воспитывающих детей с ОВЗ. Все респонденты (30 человек – 100%) отмечают существенные улучшения в социальной защите детей с ОВЗ по сравнению с ситуацией, которая наблюдалась ранее. Это, прежде всего, относится к повышению социальных пенсий детям с ОВЗ и детям-инвалидам с детства 1-й группы с 1 января 2018 г. до 8 704 руб. (прирост – 20%), а с учетом индексации она увеличилась с 1 апреля 2019 г. до 8 862 руб.

Респонденты отметили проблемы, связанные с взаимодействием детей с ОВЗ с социумом. Респонденты отмечают, во-первых, наличие проблем в отношениях внутри данной социальной группы детей с ОВЗ: отсутствие устойчивых каналов взаимодействия в городе и с другими регионами, низкий уровень сплоченности среди родителей, имеющих детей с ОВЗ, для решения общих социальных проблем. Во-вторых, респонденты указывают на проблемы в отношениях с людьми, не имеющими отклонений в развитии: полное равнодушие к трудностям, с которыми сталкиваются дети с ОВЗ, в частности низкий уровень толерантности. На данную проблему указало 73,3% родителей (22 респондента).

Наиболее «остро» 66,6% респондентов (20 родителей) отреагировали на вопросы, касающиеся взаимоотношений с органами власти, поскольку она рассматривается родителями как основной механизм в решении проблем семей, воспитывающих детей с ОВЗ. 66,6% респондентами было указано на отсутствие налаженных каналов обратной связи, продуманных решений и учета потребностей семей, воспитывающих детей с ОВЗ, на формальное участие администрации города в мероприятиях, проводимых общественными организациями, о наличии конфликта интересов и т.д.

На вопрос «Что вас беспокоит в поведении Вашего ребенка?» 73,3% респондентов ответили (22 родителя), что нерешительность и апатичность; 26,4% родителей (8 родителей) ответили, что их беспокоит отсутствие у детей навыков коммуникации (рис. 1).

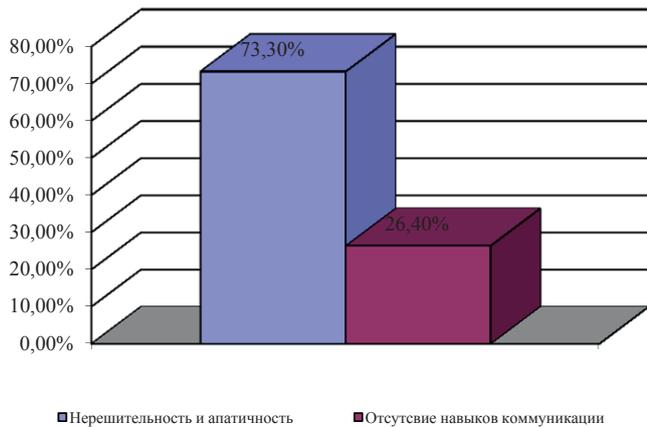


Рис. 1. Распределение ответов родителей на вопрос анкеты «Что вас беспокоит в поведении Вашего ребенка?» (в % от общего числа опрошенных)

Было выявлено также, что существует определенная проблема, связанная с получением квалифицированной психологической и медицинской помощи. Респонденты указывают на трудности в получении услуг профессиональных психологов: в поликлинике нет психолога, а психоневрологические диспансеры помощи не оказывают постоянно, а только в период лечения ребенка (16 родителей – 53,3%). Также родители указывают на отсутствие в данном регионе специализированных реабилитационных центров для детей с ОВЗ (14 родителей – 46,6%), отмечают низкую доступность услуг стационаров и санаторно-курортного лечения (18 родителей – 60,0%) и т.д. Распределение ответов респондентов по проблеме доступности для детей с ОВЗ медицинских услуг представлено на рис. 2.

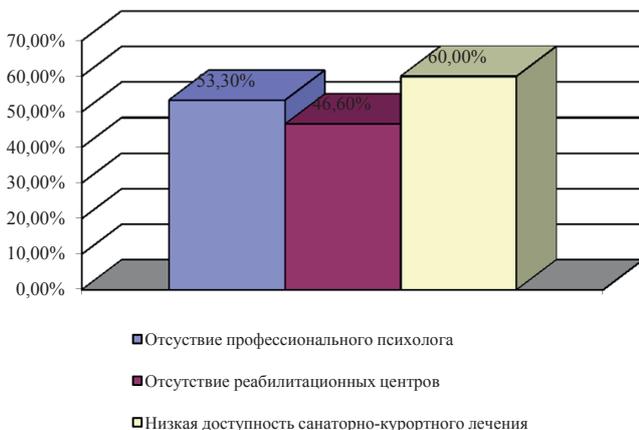


Рис. 2. Распределение ответов респондентов по проблеме доступности для детей с ОВЗ психологических и медицинских услуг (в % от общего числа опрошенных)

Так, больше всего (100%) родителей беспокоят о будущем своего ребенка. На вопрос «Что вас беспокоит в будущем вашего ребенка?» 30 из них (100%) указали: «Невозможность жить без посторонней помощи», «Трудности, возникающие с лечением ребенка с ОВЗ».

«Ваше отношение к возможности вашего ребенка жить самостоятельно, работать и обеспечивать свое существование?» – на этот вопрос 20 родителей (66,6%) затруднились с ответом. 10 родителей (33,4%) ответили, что возможно то, что ребенок с ОВЗ будет в будущем жить самостоятельно, но при условии, что со стороны государства будут приняты определенные меры. Это свидетельствует о том, что родители не верят в возможности своего ребенка, возможно, недостаточно владеют информацией об отклонении в развитии своего ребенка, и, что самое главное, пессимистически настроены на будущее своих детей. Естественно, данное обстоятельство обуславливается тем положением, в котором находится ребенок, а также отсутствие квалифицированной необходимой психолого-педагогической поддержки как семьи с ребенком с ОВЗ, так и самого ребенка с ОВЗ (рис. 3).

238

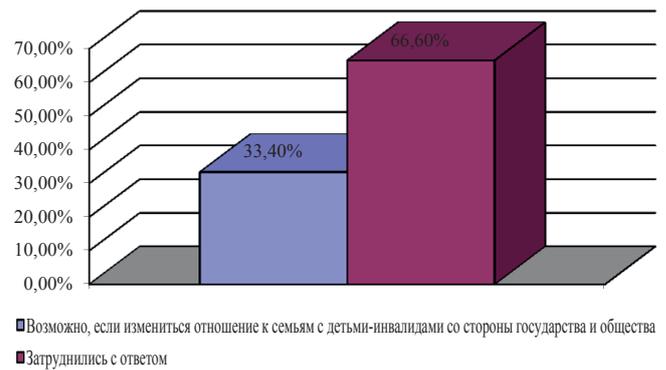


Рис. 3. Распределение ответов по определению родителями возможности ребенка с ОВЗ в будущем жить самостоятельно, работать и обеспечивать свое существование (в % от общего числа опрошенных)

30 родителей (100%) на вопрос «Как вы оцениваете отношение других детей к своему ребенку?», ответили: «Равнодушно». Данное обстоятельство доказывает то, что в обществе еще не созданы условия для комфортного психологического благополучия детей с ОВЗ, что современным здоровым детям не свойственно такие понятия, как милосердие и сострадание. Это еще одна глобальная проблема современного общества. Ответы на вопрос «Что, по вашему мнению, нужно сделать, чтобы ваши дети могли в будущем самостоятельно жить, получать работу, профессию?» распределились следующим образом:

- 30 родителей (100%) считают, что на это нужны материальные средства;
- 20 родителей (66,6%) считают, что необходимо создать Центр помощи детям с ОВЗ;
- 16 родителей (53%) считают, что детям с ОВЗ нужно прививать навыки жизни и общения;
- 10 родителей (33,3%) считают, что необходимо к детям с ОВЗ больше внимания и заботы (рис. 4).

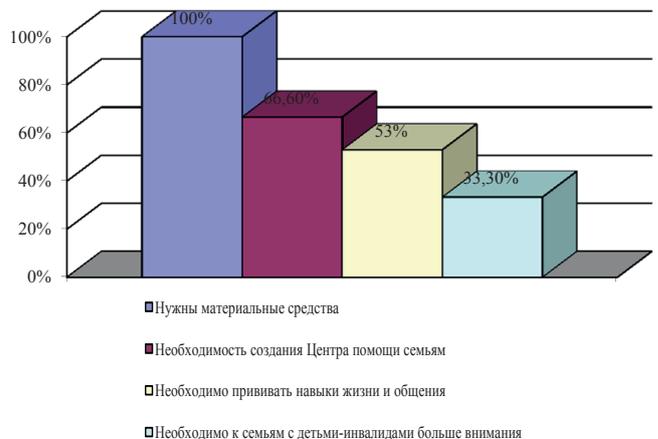


Рис. 4. Распределение ответов по проблеме будущей самостоятельной жизни детей с ОВЗ (в % от общего числа опрошенных)

Анализ анкетирования доказывает то, что на современном этапе развития семьи, воспитывающие детей с ОВЗ, испытывают значительные проблемы в психолого-педагогическом сопровождении семьи и отмечают достаточно низкий уровень социализации личности ребенка.

Также необходимо отметить и то, что в анкетах 26 родителей детей с ОВЗ указали (85,5%) на наличие проблем в большинстве сфер социальной жизни: получение детьми с ОВЗ образования и дальнейшее их трудоустройство, а также трудоустройство лиц, осуществляющих уход за ребенком с ОВЗ, обеспечение психологической, медицинской и социальной помощью (педагогической, психологической, реабилитационной, санаторным лечением), информационное обеспечение, установление каналов социального взаимодействия, правовая и финансовая помощь и др. (рис. 5).

Далее был проведен экспресс-опрос, который направлен на определение необходимости и объема психолого-педагогической помощи семьям, имеющим детей с ОВЗ. Так, на вопрос «Есть ли у вас проблемы в воспитании ребенка?» 73,3% респондентов ответили (22 родителя), что проблемы есть. В беседе мы выяснили: нужна ли профессиональная помощь педагога-психолога в воспитании ребенка с ОВЗ или родители сами справляются с данной задачей. Результаты потребностей родителей в профессиональной помощи социального педагога отражены в табл. 1 и рис. 6.

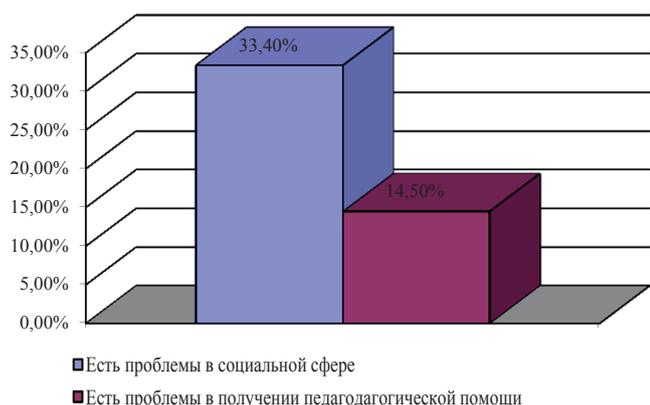


Рис. 5. Распределение ответов по проблеме оказания психолого-педагогической помощи родителям детей с ОВЗ (в % от общего числа опрошенных)

Таблица 1

Потребность родителей в профессиональной помощи педагога-психолога (в % от общего числа опрошенных)

Потребности	Помощь необходима	Помощь необходима, но не обязательна	Необходимости в помощи нет
Выявление и прогноз проблем	54,3	40,9	4,5
Коррекция поведения	66,6	31,8	4,5
Помощь в понимании ребенка	75	18,2	6,8
Консультации по воспитанию	85,5	4,5	0
Консультация, которая поможет справиться с ситуацией	31,8	43,2	25
Налаживание отношений с ребенком	18,2	18,2	59,1
Расширение круга общения семьи	13,6	45,5	40,9

Полученные нами результаты прямо указывают на необходимость социализации личности таких детей, т.к. выявлены трудности, с которыми семья не справляется. Наибольшую потребность в помощи специалистов родители испытывают по проблеме воспитания и развития ребенка с ОВЗ. В данном случае практически все родители (85,5%) осознают, что не являются квалифицированными специалистами в данной области и не желают подвергать детей рискам, связанным с непрофессионализмом. Подавляющее большинство родителей испытывает потребность в неотложной помощи в понимании поведения ребенка. Возможно, родители ощущают неспособность к самостоятельному, полноценному контакту с ребенком.

В информационной помощи в коррекции и развитии ребенка с ОВЗ нуждается меньше родителей, чем в практической, но все же таких родителей большинство. В основном все родители признают необходимость помощи в выявлении нарушений развития детей и прогнозировании вариантов их дальнейшего развития. Большинство родителей считают, что им необходима консультативная помощь специалиста в случаях, когда они не могут самостоятельно справиться с ситуацией, хотя не уверены, что готовы принять эту помощь немедленно.

Обратим внимание на то, что большинство родителей считают, что не нуждаются в помощи в налаживании отношений с членами семьи, считая это, по всей видимости, ее внутренним делом или не имея твердой уверенности в том, что специалист сможет им оказать помощь в этой сфере, что также может косвенно свидетельствовать о проблемах с социализацией личности ребенка.

Мы считаем, что на уровень социализации личности ребенка также существенное внимание оказывает стиль родительского отношения, для чего нами проведена диагностика по методике «Опросник родительского отношения (ОРО)» (авторы А.Я. Варга, В.В. Столин). Обработка результатов «Опросника родительских отношений» позволила выявить результаты, представленные в табл. 2.

Таблица 2

Выраженность стилей родительского отношения по методике «Опросник родительского отношения (ОРО)», авторы А.Я. Варга, В.В. Столин

№	Шкалы	Средний балл	Количество человек	%
1	Принятие – отвержение	25,0	3	10,0
2	Кооперации родителя	7,0	1	3,4
3	Симбиоз	6,0	9	30,0
4	Авторитарный стиль	7,0	12	40,0
5	Маленький неудачник	8,0	5	16,6

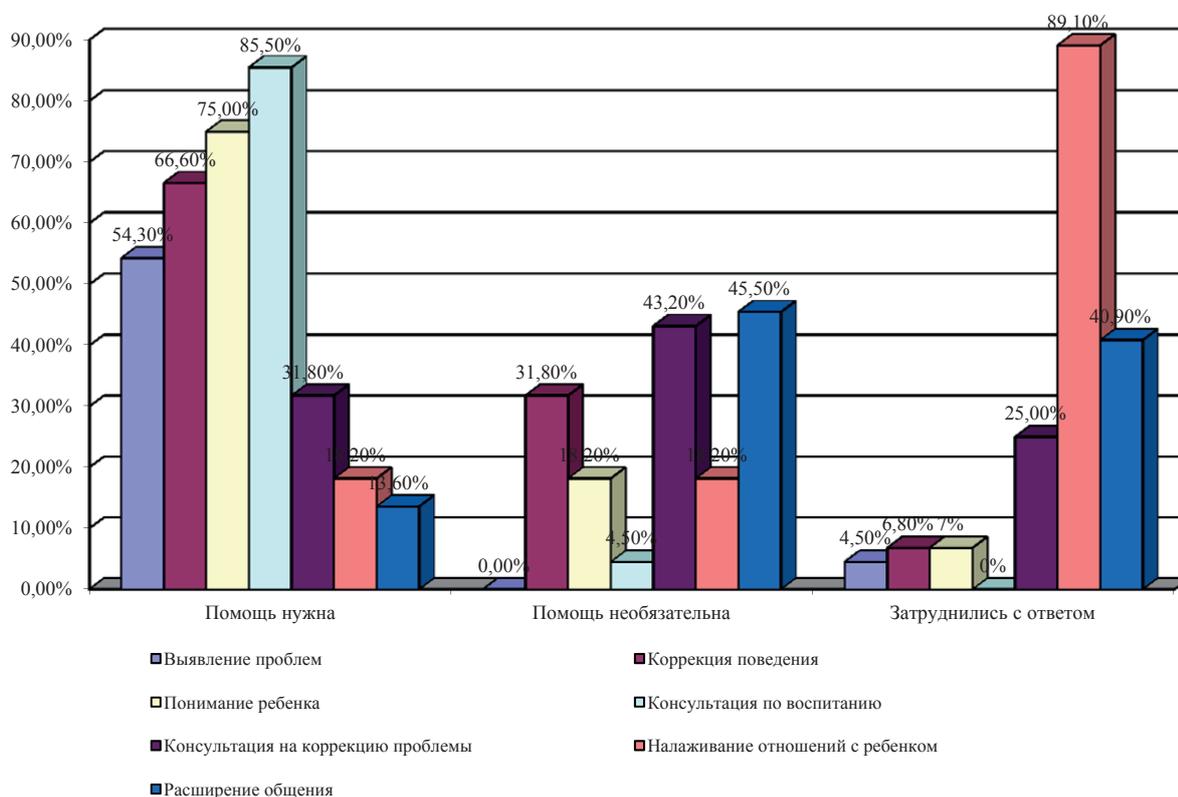


Рис. 6. Потребность в профессиональной помощи педагога-психолога (в % от общего числа опрошенных)

Согласно данным табл. 2, на констатирующем этапе экспериментально-исследования были получены следующие результаты: авторитарный стиль воспитания ребенка с ОВЗ был выявлен у 12 родителей (40,0%), симбиоз – у 9 (30,0%), маленький неудачник – у 5 (16,6%), принятие – отвержение – у 3 (10,0%), кооперация – у 1 (3,4%). Результаты по методике отражены на рис. 7.

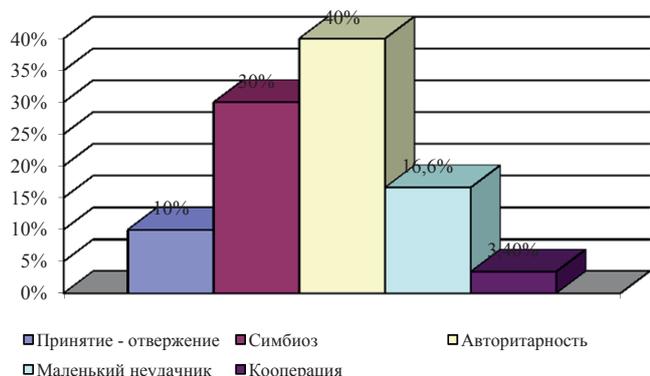


Рис. 7. Выраженность стилей родительского отношения по методике «Опросник родительского отношения (ОРО)», авторы А.Я. Варга, В.В. Столин (в % от общего числа опрошенных)

Наиболее выраженным по группе родителей оказался стиль родительского отношения «авторитарная гиперсоциализация» (40,0%). Данный стиль не допускает малейшего непослушания со стороны ребенка, родитель проявляет максимум заботы о здоровье ребенка, социальных успехах, старается навязать во всем свою волю, не в состоянии принять точку зрения ребенка с ОВЗ, при этом хорошо зная своего ребенка, его индивидуальные особенности, привычки. «Авторитарная гиперсоциализация» – это стиль, при котором ребенок лишается самостоятельности, свободы выбора в принятии и осуществлении поставленных задач и возникающих трудностей. Каждое действие делается с оглядкой на взрослых, и подросток начинает бояться совершать вообще какие-либо действия без авторитарной опеки взрослых. Проявляя излишнюю принципиальность и негибкость во взаимоотношении с ребенком, нежелание идти на уступки и компромиссы, изменить свои взгляды на процесс его взросления, родители создают предпосылки для возникновения семейного конфликта. Подобные поведенческие характеристики выступают в качестве своеобразной психологической защиты, за которой родители скрывают свой постоянный страх за судьбу ребенка с ОВЗ, эмоциональную холодность, недовольство собой, свою неустойчивую или заниженную личностную самооценку. Авторитарные родители имеют четкое по-

нимание своей роли в развитии личности подростка, признавая за ним самим право на саморазвитие, но проявляя при этом твердость, настойчивость, что формирует правильное социальное поведение у детей.

Стиль родительского отношения «симбиоз» (30,0%) свидетельствует о том, что родитель ощущает себя единым целым с ребенком с ОВЗ, старается удовлетворить все его потребности, оградить от неприятностей, испытывает постоянную тревогу за ребенка с ОВЗ, который ему кажется беззащитным. Представленный стиль может приводить к возникновению страхов и тревожности в связи с инфантилизацией характера ребенка с ОВЗ. При данном стиле воспитания ребенку с ОВЗ не приходится решать возникающие трудности, родители стараются, чтобы их ребенок был огражден от каких-либо препятствий и неприятностей. В данном случае эмоционально-волевой уровень развития ребенка с ОВЗ остается в неразвитом состоянии, и подрастающий человек остается «маменькиным сыном или дочкой» на всю оставшуюся жизнь. Это приводит к возможным нарушениям и развитию тревоги и страхов, т.к. родители ребенка с ОВЗ не научили его справляться с трудностями самостоятельно, без их поддержки.

На третьем месте по степени выраженности находится стиль семейного воспитания «маленький неудачник» (16,6%), который отражает особенности воспитания и понимания ребенка родителем. Полученные высокие значения по этой категории свидетельствуют о стремлении родителя инфантилизировать ребенка с ОВЗ, приписать ему личную несамостоятельность, родитель видит своего ребенка младше по сравнению с реальным возрастом. Интересы, увлечения, мысли и чувства кажутся родителям детскими и несерьезными. Родитель не доверяет своему ребенку, досадует на его неумелость и неуверенность. Ребенок представляется неприспособленным к жизни, открытым для дурных влияний. В связи с этим родитель старается оградить ребенка от трудностей жизни и строго контролировать его действия. Подобное отношение к ребенку приводит к возникновению большого количества страхов и тревоги.

Примечательно то, что наиболее благоприятный стиль родительского отношения «кооперация» был выявлен только у 1 родителя ребенка с ОВЗ (3,4%).

Таким образом, полученные в ходе применения методики «Опросник родительского отношения (ОРО)» (авторы А.Я. Варга, В.В. Столин) результаты подтверждают, что стили семейного воспитания в различных по структуре семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, не только отличаются друг от друга, но и оказывают влияние на социализацию личности.

Анализ результатов анкетирования родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, показывает, что на современном этапе существуют проблемы отсутствия должного внимания со стороны общества в отношении семей, воспитывающих детей с ОВЗ, которые заключаются в отношении окружающих к детям с ОВЗ, отсутствии должной помощи семьям со стороны государства, невозможности родителям, воспитывающим детей с ОВЗ, получить квалифицированную помощь педагога-психолога, что оказывает влияние на социализацию личности. Для решения этих проблем нами планируется разработать программу педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ «Семейный очаг», направленную на социализацию личности ребенка.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. *Социальная психология*. Москва: АСТ, 2014.
2. Иванов А.В. Инновационный потенциал системы реабилитации детей с ОВЗ. *Социально-гуманитарные знания*. 2009; № 4: 153 – 164.
3. Педько К.В. Психологические особенности личности с ОВЗ. *Наука и молодежь*. Гуманитарная серия. Москва: Национальный университет. 2016; № 11 – 12: 163 – 166.

References

1. Andreeva G.M. *Social'naya psikhologiya*. Moskva: AST, 2014.
2. Ivanov A.V. Innovacionnyj potencial sistemy rehabilitacii detej s OVZ. *Social'no-gumanitarnye znaniya*. 2009; № 4: 153 – 164.
3. Ped'ko K.V. Psihologicheskie osobennosti lichnosti s OVZ. *Nauka i molodezh'*. Gumanitarnaya seriya. Moskva: Nacional'nyj universitet. 2016; № 11 – 12: 163 – 166.

Статья поступила в редакцию 30.09.19

УДК 374 + 37.01

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00100

Bokova O.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: bokova_oa@altspu.ru
Tarahov S.I., MA student (Pedagogy), Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: serz0210@mail.ru

SPECIFICS OF THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT PROGRAM FOR FAMILIES UPDATING CHILDREN FROM HIGHER EDUCATION INSTITUTION ON THE BASIS OF THE CENTER OF FURTHER EDUCATION. The program of psychological and pedagogical support of families raising children with disabilities offered by the authors, aimed at socializing the personality of the child, allows to create organizational and professional conditions for systematic psychological and pedagogical support of families raising children with disabilities in the center of further education, as takes into account the totality of psychological, pedagogical, personal factors, as well as the basic laws of the functioning and development of the regional support system for families raising children with disabilities. The program involves increasing the psychological and pedagogical competence of parents in matters of upbringing, development and socialization of the personality of children with disabilities and involving parents in joint activities with the child, aimed at increasing efficiency from inclusion in society.

Key words: program, psychological and pedagogical support of family, organization and content of work of specialists.

О.А. Бокова, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: bokova_oa@altspu.ru

С.И. Тарахов, магистрант, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: serz0210@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ НА БАЗЕ ЦЕНТРА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Предложенная авторами программа психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, направленная на социализацию личности ребенка, позволяет создать организационные и профессиональные условия для системной деятельности по психолого-педагогическому сопровождению семьи, воспитывающей детей с ОВЗ в центре дополнительного образования, т.к. учитывает совокупность психологических, педагогических, личностных факторов, а также основные закономерности функционирования и развития региональной системы поддержки семей, воспитывающих детей с ОВЗ. Программа предполагает повышение психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания, развития и социализации личности детей с ограниченными возможностями здоровья и привлечение родителей к совместной деятельности с ребенком, направленную на повышение эффективности их включения в общество.

Ключевые слова: программа, психолого-педагогическое сопровождение семьи, организацию и содержание работы специалистов.

В современном мире ограниченные возможности здоровья понимаются как феномен, отражающий в каждом конкретном случае проблемы со здоровьем, приводящие к ограничению жизнедеятельности и возникновению средовых, социальных барьеров, окружающих человека с ОВЗ. Поскольку ограничения, вызванные отклонениями в психическом и физическом развитии, зависят от ряда внешних причин, в том числе и социальных, проблема ограниченных возможностей людей признается социальной проблемой, нуждающейся в решении.

В настоящее время, несмотря на большое количество исследований особенностей становления личности, малоисследованным остается вопрос организации психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), направленного на социализацию личности детей данной категории.

Рассмотрим особенности психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, направленного на развитие личности ребенка. Как правило, дети с ОВЗ помимо основного дефекта развития имеют множество психологических отклонений, обусловленных определенными социальными и другими условиями жизнедеятельности. Так, указывает Ю.А. Белополова, детям с ОВЗ характерно повышенное состояние тревожности, проявление агрессии, низкий уровень сформированности социальных навыков и т.д., что в целом проявляется в недостаточной социализации личности [1]. Испытывают определенные сложности и родители, воспитывающие детей с ОВЗ, т.к. именно они знают все особенности развития своего ребенка, знают, какая помощь ему необходима. Несмотря на это, значительная часть родителей сталкивается со специфическими проблемами в воспитании детей с ОВЗ, что требует неотложного вмешательства специалиста. Такая помощь оказывается в форме сопровождения.

- будут учтены проблемы семей, воспитывающих детей с ОВЗ;
- сопровождение будет строиться на основе индивидуального подхода к каждой семье, воспитывающей ребенка с ОВЗ;
- будут созданы специальные условия для оказания помощи семье по личностному развитию детей с ОВЗ.

Целевая группа: дети с ограниченными возможностями здоровья в возрасте 10 – 12 лет, имеющие трудности в социализации личности и их родители.

Цель программы: повышение психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания, развития и социализации личности детей с ограниченными возможностями здоровья и привлечение родителей к совместной деятельности с ребенком, направленную на повышение эффективности их включения в общество.

Задачи программы:

1. Сформировать у родителей позитивное восприятие личности ребенка с нарушениями развития.
2. Познакомить родителей с эффективными методами родительско-детского взаимодействия, воспитательными приемами, необходимыми для эффективной социализации личности ребенка.
3. Формировать у родителей мотивацию к взаимодействию со специалистами Центра дополнительного образования, направленную на социализацию личности.
4. Способствовать включению детей с ОВЗ в общество на основе продуктивной социализации личности.

Срок реализации программы – 1 учебный год.

Процесс реализации программы состоит из трех этапов, представленных в табл. 1.

Таблица 1

Этапы реализации программы «Семейный очаг»

Направление деятельности	Сроки. Ответственные исполнители	Форма отчетности/срок ее предоставления
Организационный (подготовительный)	2 недели. Педагог-психолог	Предупредительный контроль. В течение 20 дней
Практический (основной)	Долгосрочный, бессрочный. Специалисты, педагог-психолог, тьютор	Текущий контроль. В течение всего периода программы
Итоговый (аналитический)	В конце каждого отчетного года. Педагог-психолог, тьютор	По завершении деятельности. В течение 10 дней

Анализ имеющихся в настоящее время систем сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, показывает, что все существующие в России подходы к построению образовательной практики сопровождения (Е.И. Казакова [2], О.Е. Кучерова [3] и др.) развиваются в парадигме содействия. Это предполагает, во-первых, деятельностьную организацию службы сопровождения; во-вторых, своих профессиональных целей специалист системы сопровождения достигает только в совместной деятельности с ребенком, педагогом, родителем (содействии). Сам процесс организации такого совместного действия обладает большим развивающим эффектом, учит ребенка или его родителя сотрудничеству, ответственности и самостоятельности, позволяет окунуться в проблему другого человека, почувствовать ее и помочь решить. Ведущую роль в сопровождении авторы концепций отдают психологам, таким образом, речь идет о процессе психологического сопровождения.

В психолого-педагогическом сопровождении семей, воспитывающих детей с ОВЗ, ключевыми направлениями являются такие как консультирование, выявление и анализ проблем в семьях данной категории посредством диагностики; планирование работы по созданию условий для успешной интеграции детей с ОВЗ в общество здоровых сверстников и т.д.

Результаты диагностики родителей послужили основанием для разработки Программы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ «Семейный очаг». Мы считаем, что психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ОВЗ, направленное на социализацию личности ребенка, будет эффективным, если:

Этапы реализации Программы «Семейный очаг»:

1. Организационный (подготовительный) – 2 недели. В ходе данного этапа предполагается осуществить разработку программы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, направленную на развитие личности ребенка:

- сбор информации о семьях, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья;
- составление банка данных семей с детьми с ОВЗ, участвующих в программе;
- ведение журнала регистрации обращений (запросов) родителей (законных представителей), обратившихся за помощью.

2. Практический (основной) этап реализации программы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, направленной на развитие личности ребенка. Практическая работа по созданию взаимосвязанной системы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, направленной на развитие личности ребенка. Проведения занятий, тренингов, консультаций, экскурсий, выставок художественного и прикладного творчества с одновременным участием детей с ОВЗ и здоровых детей.

3. Итоговый этап реализации программы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, направленной на развитие личности ребенка. В конце каждого отчетного периода, в ходе которого необходимо обобщить опыт работы педагога-психолога, сопровождающего семью, тьютора, педагогов, специалистов, родителей, направленной на развитие лично-

сти ребенка, и наметить перспективы и пути дальнейшего развития данной программы.

В табл. 2 – 3 представлены формы и методы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, направленные на развитие личности ребенка.

Таблица 2

Формы работы (групповые и индивидуальные)

Групповые:	Индивидуальные
тренинги, консультации, встречи со специалистами, круглый стол, игры, экскурсии, посещение игровых комнат, выставок; выезд всей семьей на природу; участие в кружке «Дизайн студия», в театральном кружке «Мир сказок», в танцевальной группе «Радуга»	занятия с педагогом-психологом, беседы, консультации, коррекционные занятия

Многообразие методов работы в Центре дополнительного образования с участниками программы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, направленной на развитие личности ребенка, позволяет родителям и детям не только пополнить свои знания в той или иной области, но и вооружиться новыми знаниями и приемами грамотного общения с ребенком, а детей с ОВЗ – обучать приемами конструктивного общения со сверстниками, что способствует социализации личности.

Таблица 3

Методы работы

Организационные	Практические	Итоговые
информирование населения о новой форме психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, и способах адаптации детей с ОВЗ в среде здоровых сверстников; формирование группы; разработка перспективных планов, расписания занятий, мероприятий, совместные встречи, консультаций, круглый стол и т.д.; привлечение городских организаций, учреждений в мероприятиях клуба; привлечение волонтеров и спонсоров	анкетирование; работа с родителями, семьями и специалистами: психологом, логопедом, дефектологом; оформление помещений; репетиция.	групповые и индивидуальные занятия; беседы; кружки; мастер-классы; праздники, развлечения; театрализованные постановки; соревнования; выставки; концерты; выезды.

Программа раскрывает организацию и содержание работы специалистов с детьми ограниченными возможностями здоровья. Работа строится по формированию нескольких видов социализации личности:

- психолого-педагогической;
- организационной.

Все мероприятия проводятся во второй половине дня в связи с тем, что в первой половине у детей идет учебный процесс. Программа «Семейный очаг» осуществляется в соответствии с планом мероприятий, представленном в табл. 4. Отметим, что план мероприятий вариативен, т.е. может быть изменен в зависимости от обстоятельств.

Таблица 4

План мероприятий Программы «Семейный очаг»

№	Название мероприятия	Сроки
1	Встреча «Давайте встречаться»	июнь
2	Участие в акции «Мой папа самый»	июнь
4	Посещение танцевального кружка «Радуга»	июль
5	Участие в кружке «Дизайн студия»	июль
6	Участие в первой встрече театрального кружка «Мир сказок»	июль
7	Посещение танцевального кружка «Радуга»	август
8	Выездное мероприятие «Веселые старты»	август

9	Участие в театральном кружке «Мир сказок»	август
10	Участие в кружке «Дизайн студия»	август
11	Встреча «Школа желаний»	сентябрь
12	Участие в кружке «Дизайн студия»	сентябрь
13	Посещение танцевального кружка «Радуга»	сентябрь
14	Участие в театральном кружке «Мир сказок»	сентябрь
15	Выход с социум «Посещение музея»	октябрь
16	Участие в кружке «Дизайн студия»	октябрь
17	Посещение танцевального кружка «Радуга»	октябрь
18	Посещение театрального кружка «Мир сказок»	октябрь
19	Игровой тренинг «Я среди людей»	ноябрь
20	Участие в кружке «Дизайн студия»	ноябрь
21	Посещение танцевального кружка «Радуга»	ноябрь
22	Посещение театрального кружка «Мир сказок»	ноябрь
23	Выездное мероприятие «встреча с волонтерами в ДК».	декабрь
24	Посещение театрального кружка «Мир сказок»	декабрь
25	Посещение танцевального кружка «Радуга»	декабрь
26	Участие в кружке «Дизайн студия»	декабрь
27	Встреча за круглым столом «Мои друзья»	январь
28	Участие в кружке «Дизайн студия»	январь
29	Посещение танцевального кружка «Радуга»	январь
30	Посещение театрального кружка «Мир сказок»	январь
31	Постановка детского спектакля «Я и мои друзья»	февраль
32	Посещение танцевального кружка «Радуга»	февраль
33	Участие в кружке «Дизайн студия»	февраль
34	Концерт для мам «Подарок маме».	март
35	Участие в кружке «Дизайн студия»	март
36	Посещение танцевального кружка «Радуга»	март
37	Арт-терапия «Волшебный мир»	апрель
38	Участие в кружке «Дизайн студия»	апрель
39	Посещение танцевального кружка «Радуга»	апрель
40	День именинника	май
41	Участие в кружке «Дизайн студия»	май
42	Посещение танцевального кружка «Радуга»	май

Алгоритм подготовки и проведения встреч согласно содержанию Программы «Семейный очаг» выглядит следующим образом:

1. Опрос родителей и детей.
2. Разработка и конспект занятий, памяток для родителей и детей.
3. Привлечение спонсоров к участию данного мероприятия и оказанию благотворительности в виде подарков, призов для детей и др.
4. Привлечение городских средств массовой информации.
5. Информирование родителей и участников о занятиях через приглашения и объявления.

6. Подготовка помещения, рабочих мест, оборудования, материалов (по количеству родителей и детей, участвующих в мероприятии).

7. Основные акценты подготовки мероприятия можно определять по следующим позициям:

- название мероприятия;
- на какую аудиторию он рассчитан (возраст, количество участников);
- цель его проведения;
- продолжительность;
- оргкомитет (инициативная группа, благотворительные организации) и ход его (ее) работы;
- виды и формы деятельности;
- краткое описание содержания;
- условия успешности проведения.

Мероприятия проводятся 3 – 4 раз в месяц, время проведения: в учреждении от 1 часа до 1,20 минут, вне учреждения – от 1,30 минут до 2 часов.

Третья модель предполагает профессиональные действия педагога-психолога, сопровождающего семью тьютора и специалистов по социальной работе:

- предоставление информации в виде консультирования по вопросам психосоциальной защиты семей, воспитывающих детей с ОВЗ;
- оказание помощи в решении социально-правовых и социально-бытовых вопросов;
- оказание помощи в решении психологических проблем, возникающих в воспитании детей с ОВЗ.

В данном модуле организуется совместная досуговая деятельность, предполагающая реализацию её различных форм для родителей детей с ОВЗ.

Целевые индикаторы реализации программы

№	Значение индикатора (Показателя)	1-е полу- годие	2-е полу- годие
1	численность детей с ОВЗ, участвующих в программе		
2	общая численность взрослых (родителей, опекунов, попечителей), принимающих участие в программе		
3	число специалистов		
4	количество мероприятий по программе		
5	число публикаций в печатных средствах массовой информации о ходе и результатах реализации программы		
6	число публикаций по тематике программы, размещенных на Интернет-ресурсах		

Психолого-психологическое сопровождение семьи с ребенком с ОВЗ, направленное на социализацию личности ребенка, происходит достаточно длительное время, т.е. на всех этапах личностного и социального взросления ребенка. Однако работа планируется на год. Затем, после того как проделанная работа проанализирована, выявлены проблемы и запросы родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, составляется план работы на следующий год.

План работы клуба рассчитан на календарный год и включает:

1. Создание банка данных о семьях, имеющих детей с ОВЗ (январь).
2. Информационно-методическое обеспечение (в том числе разработку теоретических и практических занятий) (февраль).
3. Проведение занятий по знакомству участников сопровождения и их подготовке к различным видам деятельности, проведение индивидуальной работы с родителями (март – апрель).
4. Проведение совместных досуговых мероприятий (май – сентябрь).
5. Организация групповых встреч участников сопровождения для обмена опытом и впечатлениями (октябрь – ноябрь).
6. Анализ и подведение итогов работы, составление отчетов (декабрь).

Предусматривается три вида контроля.

1. Предварительный контроль. Он осуществляется до фактического начала работы по программе. Его назначение – заранее проверить план, концепт, содержание мероприятий, встреч. Проанализировать материально-техническое обеспечение, подготовку к мероприятиям кадрового состава, привлечение спонсоров, волонтеров, наглядное и практическое оснащение.

2. Текущий контроль. Оценка эффективности проведенных мероприятий, встреч, занятий в соответствии с планом программы, сроком исполнения; разработка рекомендаций, пожеланий для дальнейшей успешной работы по программе.

3. Заключительный контроль. Он проводится при завершении реализации программы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, направленной на развитие личности ребенка. Дается оценка достигнутого результата в ходе реализации программы. Разрабатываются рекомендации по распространению и обобщению опыта работы через СМИ, публикации в журналах, методические пособия.

Целевые индикаторы Программы «Семейный очаг» представлены в табл. 5.

Нами представлено содержание программы «Семейный очаг» для психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, направленной на развитие личности ребенка. Отметим, что данная программа, направленная на социализацию личности ребенка, позволяет создать организационные и профессиональные условия для системной деятельности по психолого-педагогическому сопровождению семьи, воспитывающей детей с ОВЗ в Центре дополнительного образования, т.к. учитывает совокупность психологических, педагогических, личностных факторов, а также основные закономерности функционирования и развития региональной системы поддержки семей, воспитывающих детей с ОВЗ.

После реализации представленной программы, нами будет проведено повторное анкетирование родителей и изучение социализации личности детей с ОВЗ.

Библиографический список

1. Белополова Ю. Основные направления психолого-педагогического сопровождения семей с детьми-инвалидами. *Молодой ученый*. 2016; № 2; 296 – 299.
2. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка с ОВЗ. *Психолого-педагогическое сопровождение развития ребёнка*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет педагогического мастерства, 2015: 45 – 48.
3. Кучерова О.Е. Становление Человека и основные каноны педагогической поддержки личности. *Известия Академии педагогических и социальных наук*. 2015. № 2: 174 – 178.

References

1. Belopolova Yu. Osnovnye napravleniya psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya semej s det'mi-invalidami. *Molodoj uchenyj*. 2016; № 2; 296 – 299.
2. Kazakova E.I. Sistema kompleksnogo soprovozhdeniya rebenka s OVZ. *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya rebenka*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet pedagogicheskogo masterstva, 2015: 45 – 48.
3. Kucherova O.E. Stanovlenie Cheloveka i osnovnye kanony pedagogicheskoy podderzhki lichnosti. *Izvestiya Akademii pedagogicheskikh i social'nyh nauk*. 2015. № 2: 174 – 178.

Статья поступила в редакцию 30.09.19

УДК 373.1

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00101

Bokova O.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: bokova_oa@altspu.ru
Tarhov S.I., MA student (Pedagogy), Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: serz0210@mail.ru

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: MODERN THEORETICAL BACKGROUND OF THE STUDY. The article discusses modern approaches to the psychological and pedagogical support of students in the educational environment of the school, including children with special educational needs. Psychological and pedagogical support of students in the educational environment is considered, on the one hand, as a subject of professional activity of a teacher, psychologist, psychologist, social educator, and, on the other hand, as a tool for providing psychological, social, and pedagogical support. The authors examined the basic principles of support, the approaches of various scientists to this issue, a meaningful description of approaches to support normative and deviant development. The main substantive components of the activity of the teacher-psychologist in accompanying students are disclosed.

Key words: psychological and pedagogical support, educational process, scientific paradigm, educational assistance.

О.А. Бокова, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: bokova_oa@altspu.ru

С.И. Тархов, магистрант, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: serz0210@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье рассмотрены современные подходы к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в образовательной среде школы, в том числе детей с особыми образовательными потребностями. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в образовательной среде рассматривается, с одной стороны, как предмет профессиональной деятельности педагога, психолога, педагога-психолога, социального педагога, и, с другой стороны, как

инструмент оказания психологической, социальной, педагогической поддержки. Авторами рассмотрены основные принципы сопровождения, воззрения различных ученых по данному вопросу, содержательная характеристика подходов к сопровождению нормативного и отклоняющегося развития. Также раскрыты основные содержательные компоненты деятельности педагога-психолога по сопровождению учащихся.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, образовательный процесс, научная парадигма, образовательная помощь.

Концепция модернизации российского образования приоритетной целью психологического обеспечения образования определяет повышение эффективности образовательной деятельности средствами психологической науки и практики. Деятельность по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса регламентируется международными актами в области защиты прав детей и молодежи, Законом Российской Федерации «Об образовании», федеральными законами, указами и распоряжениями Президента Российской Федерации, постановлениями и распоряжениями Правительства Российской Федерации, нормативно-правовыми актами. Система психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в общеобразовательных учреждениях России разработана с учетом современных требований и задач образования, основана на идее психолого-педагогического сопровождения развития личности каждого ребенка и включенности психологической службы в процесс психолого-медико-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Психолого-педагогическое сопровождение обучения как научная парадигма и практическая психолого-педагогическая помощь субъектам образовательной деятельности традиционно применяется в сфере образования и рассматривается учеными, прежде всего, применительно к учебной деятельности детей, школьников и студентов (Е.А. Савина [1] и др.), к профессиональной деятельности педагогов средней и высшей школы (М.И. Рожков [2] и др.), к работе практической психологической службы детского сада, школы и вуза (М.А. Лыгина [3] и др.).

Психологическое сопровождение неоднозначно по своему определению. В толковом словаре Д.Н. Ушакова «сопровождать – значит идти вместе с кем-то, кого-то провожать» [4, с. 547]. Первая попытка дать определение психолого-педагогическому сопровождению была предпринята в середине 90-х годов прошлого столетия такими исследователями, как Г.Л. Бардиер, И.А. Ромазан, Т.Н. Черединова. Ученые понимали под психолого-педагогическим сопровождением концептуальный подход к организации работы с дошкольниками и детьми младших классов, а также сопровождение естественного развития ребенка с предупреждением всякого возможного искажения и торможения [4, с. 55].

Само понятие «сопровождение», как указывает Т.Г. Ковкова, предполагает три взаимосвязанных элемента: путника, путь и сопровождающего, который идет рядом с путником, поддерживает его в трудных жизненных ситуациях [5, с. 192]. Можно сказать, что в данном понятии заложены такие составляющие, как наличие совместных действий того, кто сопровождает и сопровождаемого, а также присутствие между ними различных отношений и связей, тесное взаимодействие между участниками процесса сопровождения.

Проблема психолого-педагогического сопровождения раскрывается в трудах Е.И. Казаковой, которая считает, что основой данного феномена является системно-ориентированный подход к развитию человека, а важнейшим его положением выступает опора на внутренний потенциал развития субъекта. По мнению автора, «Сопровождение – это помощь субъекту в принятии решения в ситуациях жизненного выбора. Это сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является прогресс в развитии ребенка» [6, с. 45].

М.М. Семаго в определении понятия «сопровождение» акцентирует внимание на двух методологических подходах. В основе первого заложены принципы гуманистической парадигмы сопровождения детей и подростков, создания для них благоприятных условий успешного обучения и развития с учетом индивидуальных и возрастных особенностей [7, с. 96]. Сопровождение в рамках второго подхода рассматривается как система мер, направленных на поддержание нормального функционирования ребенка в образовательной среде, создание условий, предупреждающих дезадаптацию детей и подростков. В.В. Ткачева, Е.Ф. Архипова, Г.А. Бутко отмечают, что оба подхода схожи по содержанию и направленности, но второй из них исходит из ограниченности возможностей адаптации ребенка в образовательной среде и базируется на определении критериев зоны дезадаптации и зоны риска по дезадаптации как границ, за которые обучающая среда не должна выходить. Данный подход и определяет содержание психологического сопровождения специалистов [8]. К.В. Педько предлагает рассматривать сопровождение как метод, способный обеспечить создание условий для принятия индивидом оптимальных решений в ситуациях выбора. Автор отмечает, что сопровождение – это комплексный метод, в котором взаимодействуют специалист или специалисты (психолог, педагог, медик) и сопровождаемый (обучающийся). Целью данного сопровождения является помощь обучающемуся в разрешении проблем личностного развития [9]. Л.А. Кириеева, И.И. Мамайчук считают, что психолого-педагогическое сопровождение должно быть представлено как «особый вид помощи ребенку, позволяющий успешно ему развиваться в образовательных условиях» [10, с. 125]. В исследованиях данного феномена отечественный психолог И.А. Липский указывает, что сопровождение – это направление, а также технология в профессиональной деятельности психолога. Автор считает, что «процесс сопровождения надо рассматривать как непосредственное или опосредованное взаимодействие психолога, педагога, школьников, позволяющее решать проблемы разного рода у учащихся» [11, с. 64].

Психолого-педагогическому сопровождению посвящены труды И.В. Карпенковой, которая указывает на движение вместе с изменяющейся личностью, своевременное оказание помощи и поддержки в определении возможных путей развития личности. Основной акцент в своих исследованиях она делает на психологическом сопровождении учащихся в вопросах индивидуальных образовательных траекторий развития и профессионального самоопределения [12].

И.В. Карпенкова отмечает актуальность данной проблемы, которая обусловлена информатизацией общества, расширением масштабов личности и профессиональной мобильности, скоростью развития наукоемкого производства, которое сопровождается ростом неопределенности, повышением конкурентности во всех сферах жизнедеятельности, изменениями в спросе и предложении на рынке труда и занятости населения. Как указывает автор, перечисленные выше перемены «требуют внедрения в образовательный процесс комплексных и эффективных мероприятий, связанных с психологическим сопровождением обучающихся» [12, с. 46], целенаправленного и непрерывного анализа, мер по коррекции совершенствования профессионально-образовательной деятельности субъектов образования. И.В. Карпенкова отмечает, что сопровождение должно включать в себя организационные, диагностические, обучающие и развивающие мероприятия, направленные на обеспечение успешного профессионального будущего человека [12].

И.А. Курочкина, анализируя педагогические аспекты понятия «сопровождение», подчеркивает, что оно может трактоваться как помощь субъекту в «формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия в котором несет только субъект» [13, с. 213]. Анализируя данное понятие, можно отметить, что эффективность сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, зависит от степени взаимодействия всех участников данного процесса, прежде всего родителей. Отсюда следует, что сопровождение обучающегося на каждом для него этапе выступает залогом его успешной социализации, особенно в условиях образовательной организации.

Психолого-педагогическое сопровождение, согласно определению И.А. Ивановой, – это один из видов профессиональной деятельности психолога, направленной на «создание социально-психологических условий для успешного обучения и личностного развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия» [14, с. 67]. Как систему организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий для педагогов, учащихся, администрации и родителей, направленных на создание оптимальных условий, понимает психолого-педагогическое сопровождение Е.А. Чекунова [15].

Д.А. Донцов изучает психолого-педагогическое сопровождение в образовательных условиях вуза и считает, что данный процесс должен быть четко выстроен, иметь систему организации работы психологической службы учебного заведения, направленную на профессиональное развитие будущего специалиста, раскрытие потенциальных возможностей студента, а также коррекцию разного рода затруднений в его личностном развитии и саморазвитии [16].

С.В. Велиева указывает, что психолого-педагогическое сопровождение должно быть направлено на оказание помощи субъекту в решении «основных жизненных затруднений: смысла жизни, ответственности, выборе и принятии решений и в других вопросах жизненного существования» [17, с. 50].

Актуальной проблемой сопровождения детей и подростков является оказание помощи, направленной на работу с эмоциональными переживаниями и чувствами, в частности горя, страдания, утраты, траура по умершему близкому человеку, домашнему питомцу, однокласснику. Современные педагоги-психологи определяют феномен горя как сильное душевное потрясение, страдание, глубокую печаль, связанные с переживанием потери, утраты. Как указывает Л.А. Серикова, «длительность утраты и острота переживаний, зависит от того, насколько данная утрата реальна, длительна или воображаема, временно или постоянно проявляется в социальной, физической, психологической, духовной или материальной сфере человека» [18, с. 136].

В своих научных исследованиях, Е.А. Савина указывает, что сопровождение – система профессиональной деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного воспитания обучения и развития ребенка на каждом возрастном этапе [19].

С точки зрения системно-ориентационного подхода В.В. Ткачева, Е.Ф. Архипова, Г.А. Бутко рассматривают сопровождение как помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития [20]. Понятие «сопровождение» Н.Н. Павлова определяет как «направленную психологическую помощь на развитие и саморазвитие самосознание личности, запускающую механизмы саморазвития и активизирующую собственные ресурсы человека» [21, с. 42].

С точки зрения Т.В. Косенковой, психолого-педагогическое сопровождение – это модель организации психологической службы в образовательном учреждении, отражающая всю систему накопленных в психологической науке теоретических представлений о практической деятельности школьного психолога. Обучение и психическое развитие детей выступают в данной модели объектами сопровождения, а взрослые, включенные в образовательный процесс (родители,

педагоги, психологи), рассматриваются как субъекты сопровождения, которые призваны обеспечить оптимальные условия для многостороннего развития обучающихся» [22, с. 333].

В структуре сопровождения Е.И. Казакова выделяет три взаимосвязанных и обязательных компонента. Первый – это систематический мониторинг эмоционального благополучия и отслеживание динамики психического развития детей и подростков в процессе школьного обучения. Выполняя данную задачу, психолог должен иметь четкие представления о том, что именно ему необходимо знать о ребенке, на каких этапах обучения диагностическое вмешательство действительно необходимо и какими минимальными средствами оно может быть осуществлено. Вторым компонентом сопровождения, по мнению автора, выступает создание благоприятных социально-психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения. Данный компонент предполагает разработку индивидуальных и групповых программ психологического развития и коррекции. Третьим элементом сопровождения выступает комплекс специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии, обучении [23].

Психолого-педагогическое сопровождение в условиях социальной среды, по мнению О.Н. Веричевой, является важным видом деятельности педагога-психолога. Под сопровождением автор понимает «недирективную форму взаимодействия, в рамках которой обратившимся оказывается психологическая помощь, направленная на всестороннее развитие личности, на основе активизации ее собственных ресурсов» [24, с. 76].

Ю.А. Белополова рассматривает психолого-педагогическое сопровождение как единство деятельностей всех участников педагогического процесса, ориентированное на создание условий для гармоничного развития ребенка на протяжении всего дошкольного и школьного периодов жизни при максимальном сохранении личностной свободы и формировании ответственности [25]. Основной целью сопровождения является создание и поддержание в образовательном учреждении безопасной развивающей среды, способствующей максимально полному развитию потенциала каждого ребенка.

Т.В. Анянueva отмечает, что в российской практике разработана и внедрена концепция психологического сопровождения субъектов образовательной деятельности, которая учитывает актуальные запросы и проблемы современного общества и готова к их решению [26]. Объектом психолого-педагогического со-

провождения, по их мнению, выступает образовательный процесс (учебно-воспитательный процесс), предметом деятельности которого выступает всестороннее развитие личности учащегося в системе его отношений с миром, окружающими (взрослыми и сверстниками) и с самим собой.

Интересным представляется классификация подходов к организации психолого-педагогического сопровождения, которую предложила И.Ф. Албегова (табл. 1) [27].

Л.А. Головнич, А.М. Царев указывают, что «в условиях реализации ФГОС современная система психолого-педагогического сопровождения обучающихся, с одной стороны, должна включать в себя такие виды деятельности практического психолога, как диагностика, консультирование, коррекция, тренинги и др., а с другой, сопровождение всех субъектов образовательного процесса (обучающихся, педагогов, родителей, и других специалистов)» [28, с. 5]. Формы сопровождения должны отличаться вариативностью, взаимодополнительностью и осуществляться на разных уровнях (индивидуальном, групповом).

По мнению Т.Г. Ковковой, психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса определяется следующими принципами:

- системности – осуществление деятельности психолога различной направленности с использованием комплекса приемов и методов практической психологии;
- уникальности и ценности личности, приоритета личностного развития, заключающийся в самоценности ребенка, признании его индивидуальности. Согласно данному принципу, обучение выступает как средство развития личности каждого ребенка, а не является самоцелью. Принцип уникальности и ценности личности ребенка отражает ориентацию содержания сопровождения на интеллектуальное, эмоциональное, духовно-нравственное, физическое и психическое развитие и саморазвитие каждого ребенка с учетом индивидуальных возможностей и способностей;
- целостности – предполагает работу со всей личностью в целом во всем многообразии ее познавательных, мотивационных, эмоциональных и других проявлений;
- целесообразности и причинной обусловленности – любое психологическое воздействие в рамках сопровождения должно быть осознанным и целесообразным. Оно должно быть подчинено решению практических задач, связанных с оказанием эффективной помощи ребенку. Психологу необходимо осознавать причину и конечную цель воздействия.

Таблица 1

Содержательная характеристика концепций психолого-педагогического сопровождения

№	Подход к организации Психолого-педагогического сопровождения	Содержательная характеристика подхода
<i>1. Психолого-педагогическое сопровождение нормального развития</i>		
11.	Личностно-ориентированный подход	Первостепенными в построении системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса выступают потребности, цели и ценности развития личности детей и подростков, максимальный учет их индивидуальных и личностных особенностей. Сопровождение ориентируется на запросы, потребности, интересы, логику индивидуального развития детей и подростков, а не на заданные извне задачи.
12.	Подход, ориентированный на психическое и психологическое здоровье	Ориентация на психическое и психологическое здоровье детей. Изучение личности ребенка в непосредственных условиях образовательной среды, учет ее влияния на состояние психологического здоровья детей и подростков. Приоритетность психопрофилактической работы. Систематический мониторинг и коррекция неблагоприятных параметров образовательного пространства.
13.	Концепция развивающего образования	«Психологизация» педагогической науки и практики. Проектирование системы образования, обеспечивающей развитие и формирование у детей и подростков не только знаний, умений и навыков, но фундаментальных человеческих способностей и личностных качеств.
<i>2. Психологическое сопровождение отклоняющегося поведения</i>		
21.	Концепция коррекционно-развивающего образования	«Психологизация» педагогической науки и практики. Проектирование системы образования, обеспечивающей развитие и формирование у детей и подростков не только знаний, умений и навыков, но коррекцию человеческих способностей и личностных качеств.
22.	Теория психолого-педагогической коррекционной поддержки	Ориентация на сопровождение процесса индивидуального развития личности, «самости». Создание условий для личностного, профессионального самоопределения посредством субъект-субъектных отношений, сотрудничества, сотворчества взрослого и ребенка, в которых доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом.
23.	Проектный подход в норме и при отклоняющемся поведении	Создание (проектирование) в образовательной среде благоприятных условий для кооперации всех субъектов образовательного процесса, в том числе при решении проблемных ситуаций.

- своевременности – предполагает, что любое психологическое воздействие в рамках сопровождения должно быть проведено вовремя, в максимально благоприятных для обучающихся условиях;
- активности – актуализация и мотивация активной позиции ребенка как активного субъекта личностных изменений;
- практической направленности – предполагает формирование универсальных учебных действий у детей и подростков, способности применять их в ведущих видах деятельности и повседневной жизни;
- эмоционально-ценностной ориентации учебно-воспитательного процесса;

- охраны и укрепления физического, психического и психологического здоровья ребенка – основывается на необходимости формирования у обучающихся привычек к аккуратности, соблюдению режима дня, эффективного и бесконфликтного взаимодействия, повышению адаптивных возможностей, обучения самоконтролю и саморегуляции [29].

Интересным представляется практический опыт школьной службы психолого-медико-педагогического сопровождения, который описан И.В. Лунгул. Автор выделяет такие уровни психолого-педагогического сопровождения учащихся, как:

- индивидуальный, который отражает индивидуальную специфику оказания помощи учащимся (коррекционно-развивающие занятия, проектирование и реализация индивидуальных коррекционных маршрутов);

- групповой, предполагающей проведение групповых коррекционно-развивающих занятий с учащимися «группы риска», сопровождение совместно с классными руководителями школьных классов в рамках обеспечения необходимой педагогической поддержки детей и подростков в решении задач обучения, воспитания и развития;

- сопровождение на уровне образовательной организации осуществляется всем педагогическим коллективом, включая педагогов-психологов, учителей-предметников, классных руководителей, социальных педагогов, администрации школы, выявляющими проблемы в развитии детей и оказывающими первичную помощь в преодолении трудностей в обучении, взаимодействии с учителями, родителями, сверстниками [30].

Л.А. Киреева, И.И. Мамайчук отмечают, что основными содержательными компонентами деятельности педагога-психолога по сопровождению учащихся являются:

- осуществление комплексного психолого-педагогического обследования учащихся на разных ступенях обучения;
- комплектование коррекционных групп;
- разработка и реализация занятий коррекционно-развивающей направленности, в том числе предполагающих формирование универсальных учебных действий в соответствии с требованиями ФГОС;
- систематическое наблюдение за динамикой психического развития детей и подростков;

Библиографический список

1. Савина Е.А. Особенности материнских установок по отношению к детям с нарушениями в развитии. *Вопросы психологии*. 2018; № 6: 15 – 23.
2. Рожков М.И. Социально-педагогическое сопровождение: концептуальное осмысление процесса *Психология и педагогика социального воспитания*: материалы Научно-практической конференции, посвященной 80-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина. Кострома: КГУ, 2015: 322 – 329.
3. Лыгина М.А. *Социально-педагогические основы психолого-педагогического сопровождения детей в трудной жизненной ситуации*. Пенза: Изд-во ПГУ, 2018.
4. Ушаков Д.Н. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Академия, 2014.
5. Любезнова Е.В. Семья как развивающая среда для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2017; № 1: 55 – 58.
6. Ковкова Т.Г., Рюмина Ю.Н. Специфика социальной работы с детьми с ОВЗ в стационарном учреждении. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2013; № 4: 192 – 196.
7. Семаго Н.Я. *Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики*: методическое пособие. Москва: МГППУ, 2012.
8. *Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья*: учебник под редакцией В.В. Ткачевой. Москва: Издательский центр «Академия», 2017.
9. Парнон Т. *Психология личности*. Санкт-Петербург: Питер, 2014.
10. Мамайчук И.И., Киреева Л.А. *Психолого-педагогическая помощь семье*. Санкт-Петербург: Питер, 2017.
11. Липский И.А. *Социально-педагогическая деятельность в учреждениях социальной сферы*: учебное пособие. Москва: ИНФРА-М, 2012.
12. Карпенкова И.В. Психологические аспекты социальной реабилитации родителей, имеющих детей с проблемами в развитии. *Внешкольник*. 2017; № 2: 45 – 48.
13. Курочкина И.А. *Работа с семьями, имеющих детей с ОВЗ*: материалы Международной научно-практической конференции. Улан-Уда: Восточно-Сибирский государственный институт культуры, 2017: 213 – 216.
14. Иванова И.А. Особенности родительско-детских отношений в семьях, воспитывающих детей с проблемами в развитии. *Коррекционная педагогика: теория и практика*. 2017; № 3: 67 – 70.
15. Чекунова Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение развития личности с ОВЗ. *Гуманитарные и социальные науки*. 2016; № 6: 239 – 247.
16. Донцов Д.А. Модели семейного психологического консультирования родителей, воспитывающих детей с особыми потребностями. *Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы*. 2017; № 2: 26 – 35.
17. Велиева С.В. Формы работы с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья в системе комплексного сопровождения. *Педагогика*. 2017. № 3: 50 – 58.
18. Серикова Л.А. Научно-исторические предпосылки изучения проблем формирования личности. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2012; № 6: 136 – 141.
19. Савина Е.А. Особенности материнских установок по отношению к детям с нарушениями в развитии. *Вопросы психологии*. 2018; № 6: 15 – 23.
20. *Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья*: учебник под редакцией В.В. Ткачевой. Москва: Издательский центр «Академия», 2017.
21. Павлова Н.Н. Повышение педагогической компетентности родителей, воспитывающих ребенка раннего возраста с органическим поражением ЦНС. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2014; № 3: 42 – 47.
22. Косенкова Т.В. Эволюция формирования института реабилитации детей с ОВЗ. *Социально-гуманитарные знания*. 2015; 5: 333 – 339.
23. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка с ОВЗ. *Психолого-педагогическое сопровождение развития ребёнка*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет педагогического мастерства, 2015: 45 – 48.
24. Веричева О.Н. Социальная реабилитация молодых инвалидов как основа интеграции их в общество. *Отечественный журнал социальной работы*. 2012; № 1: 76 – 82.

25. Белополова Ю.А. Основные направления психолого-педагогического сопровождения семей с детьми-инвалидами. *Молодой ученый*. 2016; № 2: 296 – 299.
26. Ананьева Т.В. Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей «особого» ребенка. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2018; № 1: 64 – 67.
27. Албегова И.Ф. Социальная работа с семьями, воспитывающих детей с ОВЗ: основные направления, формы, методы и технологии. *Вестник социально-политических наук*. 2016; № 11: 23 – 26.
28. Головнич Л.А., Царев А.М. Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ОВЗ как условие доступности образования для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития. *Дефектология*. 2014; № 1: 3 – 13.
29. Ковкова Т.Г., Ковкова Т.Г., Рюмина Ю.Н. Специфика социальной работы с детьми с ОВЗ в стационарном учреждении. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2013; № 4: 192 – 196.
30. Лунгул И.В. Посттравматические стрессовые ситуации в семьях с детьми-инвалидами. *Актуальные проблемы психологии*. Москва: Главник, 2018.
31. Мамайчук И.И. *Психолого-педагогическая помощь семье*. Санкт-Петербург: Питер, 2017.
32. Осухова Н.Г. Социально-психологическое сопровождение. Семья и личность в кризисной ситуации. *Психологический журнал*. 2013; № 31: 2 – 17.

References

1. Savina E.A. Osobennosti materinskih ustanovok po otnoshenii k detyam s narusheniyami v razviti. *Voprosy psichologii*. 2018; № 6: 15 – 23.
2. Rozhkov M.I. Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie: konceptual'noe osmyslenie processa *Psichologiya i pedagogika social'nogo vospitaniya*: materialy Nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyaschennoy 80-letiyu so dnya rozhdeniya A.N. Lutoshkina. Kostroma: KGU, 2015: 322 – 329.
3. Lygina M.A. *Sociokul'turnye osnovaniya psichologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detej v trudnoj zhiznennoy situacii*. Penza: Izd-vo PGU, 2018.
4. Ushakov D.N. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Akademiya, 2014.
5. Lyubeznova E.V. Sem'ya kak razvivayuschaya sreda dlya rebenka s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya*. 2017; № 1: 55 – 58.
6. Kovkova T.G., Ryumina Yu.N. Specifika social'noj raboty s det'mi s OVZ v stacionarnom uchrezhdenii. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2013; № 4: 192 – 196.
7. Semago N.Ya. *Sozdanie i aprobaciya modeli psichologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya inklyuzivnoj praktiki*: metodicheskoe posobie. Moskva: MGPPU, 2012.
8. *Psichologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie sem'i rebenka s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya*: uchebnik pod redakciej V.V. Tkachevoj. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2017.
9. Parnons T. *Psichologiya lichnosti*. Sankt-Peterburg: Piter, 2014.
10. Mamajchuk I.I., Kirieeva L.A. *Psichologo-pedagogicheskaya pomoshch' sem'e*. Sankt-Peterburg: Piter, 2017.
11. Lipskij I.A. *Social'no-pedagogicheskaya deyatel'nost' v uchrezhdeniyah social'noj sfery*: uchebnoe posobie. Moskva: INFRA-M, 2012.
12. Karpenkova I.V. Psichologicheskie aspekty social'noj reabilitacii roditelej, imeyuschih detej s problemami v razviti. *Vneshkol'nik*. 2017; № 2: 45 – 48.
13. Kurochkina I.A. *Rabota s sem'yami, imeyuschih detej s OVZ*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ulan-Ude: Vostochno-Sibirskij gosudarstvennyj institut kul'tury, 2017: 213 – 216.
14. Ivanova I.A. Osobennosti roditel'sko-detskij otnoshenij v sem'yah, vospityvayuschih detej s problemami v razviti. *Korrekcionnaya pedagogika: teoriya i praktika*. 2017; № 3: 67 – 70.
15. Chekunova E.A. Psichologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya lichnosti s OVZ. *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2016; № 6: 239 – 247.
16. Doncov D.A. Modeli semejnogo psichologicheskogo konsul'tirovaniya roditelej, vospityvayuschih detej s osobymi potrebnyami. *Vestnik psichosocial'noj i korrekcionno-reabilitacionnoj raboty*. 2017; № 2: 26 – 35.
17. Velieva S.V. Formy raboty s roditel'yami detej s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya v sisteme kompleksnogo soprovozhdeniya. *Pedagogika*. 2017. № 3: 50 – 58.
18. Serikova L.A. Nauchno-istoricheskie predposylki izucheniya problem formirovaniya lichnosti. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2012; № 6: 136 – 141.
19. Savina E.A. Osobennosti materinskih ustanovok po otnoshenii k detyam s narusheniyami v razviti. *Voprosy psichologii*. 2018; № 6: 15 – 23.
20. *Psichologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie sem'i rebenka s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya*: uchebnik pod redakciej V.V. Tkachevoj. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2017.
21. Pavlova N.N. Povyshenie pedagogicheskoy kompetentnosti roditelej, vospityvayuschih rebenka rannego vozrasta s organicheskim porazheniem CNS. *Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya*. 2014; № 3: 42 – 47.
22. Kosenkova T.V. Evolyuciya formirovaniya instituta reabilitacii detej s OVZ. *Social'no-gumanitarnye znaniya*. 2015; 5: 333 – 339.
23. Kazakova E.I. Sistema kompleksnogo soprovozhdeniya rebenka s OVZ. *Psichologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya rebenka*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet pedagogicheskogo masterstva, 2015: 45 – 48.
24. Vericheva O.N. Social'naya reabilitaciya molodyh invalidov kak osnova integracii ih v obschestvo. *Otechestvennyj zhurnal social'noj raboty*. 2012; № 1: 76 – 82.
25. Belopolova Yu.A. Osnovnye napravleniya psichologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya semej s det'mi-invalidami. *Molodoy uchenyj*. 2016; № 2: 296 – 299.
26. Anan'eva T.V. Psichologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie sem'i, vospityvayuschej «osobogo» rebenka. *Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya*. 2018; № 1: 64 – 67.
27. Albegova I.F. Social'naya rabota s sem'yami, vospityvayuschih detej s OVZ: osnovnye napravleniya, formy, metody i tehnologii. *Vestnik social'no-politicheskijh nauk*. 2016; № 11: 23 – 26.
28. Golovnic L.A., Carev A.M. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart dlya obuchayuschih s OVZ kak uslovie dostupnosti obrazovaniya dlya detej s tyazhelymi i mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya. *Defektologiya*. 2014; № 1: 3 – 13.
29. Kovkova T.G., Kovkova T.G., Ryumina Yu.N. Specifika social'noj raboty s det'mi s OVZ v stacionarnom uchrezhdenii. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2013; № 4: 192 – 196.
30. Lungul I.V. Posttravmaticheskie stressovye situacii v sem'yah s det'mi-invalidami. *Aktual'nye problemy psichologii*. Moskva: Glavnik, 2018.
31. Mamajchuk I.I. *Psichologo-pedagogicheskaya pomoshch' sem'e*. Sankt-Peterburg: Piter, 2017.
32. Oshova N.G. Social'no-psichologicheskoe soprovozhdenie. Sem'ya i lichnost' v krizisnoj situacii. *Psichologicheskij zhurnal*. 2013; № 31: 2 – 17.

Статья поступила в редакцию 30.09.19

УДК 378.37:6 (07)

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00102

Ivanova M.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: aribnagleb17@rambler.ru

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE AND LIFE SAFETY TO THE USE OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN TEACHING THE BASICS OF LIFE SAFETY. In modern educational conditions, due to the increase in the amount of incoming information to be assimilated during schooling, and due to the need to prepare all students to work on self-education, the study of the role of interdisciplinary connections becomes of paramount importance. Interdisciplinary connections contribute to the better formation of individual concepts within the study subjects, groups and systems, interdisciplinary concepts, that is, such a complete picture of which can not be given to students in the classroom of any one discipline. In this regard, the future teacher faces the task of special training for the implementation of the use of interdisciplinary connections in teaching the basics of life safety. The article reveals the relevance of training future teachers of physical culture and life safety to the use of interdisciplinary connections in teaching the basics of life safety. The authors present the main approaches to the use of interdisciplinary connections in the lessons on the basics of life safety. On the basis of the experimental work proved the effectiveness of interdisciplinary connections in the lessons of life.

Key words: educational process, interdisciplinary communication, Federal state standard of general education, theory and methodology of teaching basics of life safety.

M.M. Иванова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул,
E-mail: aribnagleb17@rambler.ru

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ОБЖ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ОБУЧЕНИИ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В современных образовательных условиях в связи с увеличением объема поступающей информации, подлежащей усвоению в период школьного обучения, и в связи с необходимостью подготовки всех обучающихся к работе по самообразованию, важнейшее значение приобретает изучение роли межпредметных связей. Межпредметные связи способствуют лучшему формированию отдельных понятий внутри изучаемых предметов, групп и систем, межпредметных понятий, т.е. таких, без полного представления о которых невозможно дать учащимся на уроках какой-либо одной дисциплины. В этой связи перед будущим педагогом возникает задача специальной подготовки к осуществлению использованию межпредметных связей в обучении основ безопасности жизнедеятельности. В статье раскрывается актуальность подготовки будущих учителей физической культуры и ОБЖ к использованию межпредметных связей в обучении основ безопасности жизнедеятельности. Авторами представлены основные подходы к применению межпредметных связей на уроках по основам безопасности жизнедеятельности. На основе проведенной опытно-экспериментальной работы доказывается эффективность применения межпредметных связей на уроках ОБЖ.

Ключевые слова: образовательный процесс, межпредметные связи, Федеральный государственный стандарт общего образования, теория и методика обучения основам безопасности жизнедеятельности.

На современном этапе научного развития наблюдается тенденция взаимопроникновения наук. В последние десятилетия особо значимые открытия стали появляться именно на стыке наук. Вот как прокомментировал данную тенденцию профессор Российского химико-технологического университета имени Д.И. Менделеева Д. Мустафин: «Серьезные открытия как раз появляются, рождаются как раз на острие, на стыке различных наук. Науки «ходят в гости друг к другу», и вот в результате такого хождения как раз и появляются какие-то яркие, необычные открытия» [1].

В системе образования данная связь начинается еще на дошкольной ступени, когда детей учат видеть многоаспектность изучаемого явления, максимально определять различные функции его применения. Взаимосвязь между учебными предметами является, прежде всего, отражением объективно существующей связи между отдельными науками. Необходимость связи между учебными предметами детерминирована дидактическими принципами обучения, воспитательными задачами школы, связью обучения с жизнью, подготовкой школьников к практической деятельности. С помощью многосторонних межпредметных связей не только на качественно новом уровне решаются задачи обучения, развития и воспитания учащихся, но также закладывается фундамент для системного видения, подхода и решения сложных проблем реальной действительности. Именно поэтому межпредметные связи являются важным условием и результатом комплексного подхода в обучении и воспитании школьников. Осуществление межпредметных связей помогает формированию у учащихся цельного представления о явлениях природы и взаимосвязи между ними, и поэтому освещает прикладной аспект знаний, способствует использовать полученные знания при изучении других предметов, дает возможность применять их в конкретных ситуациях, при рассмотрении частных вопросов как в учебной, так и во внеурочной деятельности, в будущей производственной, научной и общественной жизни выпускников школ.

Генезис идеи межпредметных связей свидетельствует о достаточно раннем использовании ее в дидактике. Так, великий чешский педагог Ян Амос Коменский определял межпредметные связи как важнейшее условие целостности и системности знаний. В дальнейшем эта идея получила свое развитие в трудах Джона Локка, А. Дистервега, В.Ф. Одоевского, Иоганна Генриха Песталоцци, К.Д. Ушинского и других педагогов. В советский период данный вопрос был освещен в трудах Н.К. Крупской, М.А. Данилова, Б.П. Есипова и др. Наряду с теоретическими обоснованиями ими были определены практические рекомендации по углублению и расширению взаимосвязи учебных предметов в школе и специальных дисциплин в высших учебных заведениях.

В настоящее время идеи межпредметных связей получили свое дальнейшее развитие в работах таких исследователей, как М.Н. Берулава, Г.А. Берулава, А.А. Бобров, Г.Г. Гранатов, Н.В. Груздев, Д.И. Зверев, В.Р. Ильченко, Ц.Б. Кац, В.Н. Максимова, А.В. Петров, С.А. Старченко, Н.Н. Тулькибаева, А.В. Усова, В.Н. Федорова, О.А. Яворука, В.Н. Янцен и др. Особую актуальность получила идея использования межпредметных связей в России после внедрения профильного обучения на старшей ступени школьного образования. Согласно Концепции профильного обучения, школьникам предлагалась в 8 – 9 классах предпрофильная подготовка (профессиональная проба), а в дальнейшем – выбор профиля обучения на старшей ступени общего образования. В основе профилизации школьного образования наряду с другими был заложен принцип использования межпредметных связей. Школьникам предлагалось «увидеть за учебными предметами» реальные сферы будущей профессиональной деятельности, соотнести требования, предъявляемые к профессии, с индивидуальным профессиональным профилем.

Межпредметные связи можно использовать абсолютно на всех учебных предметах в рамках реализуемой школьной программы. Особый интерес приобретает использование межпредметных связей на уроках ОБЖ. Основной функцией подготовки школьников по предмету ОБЖ является овладение компетенциями, необходимыми для успешного овладения действиями по обеспечению безопасности личности, общества, государства. Цели и задачи изучения основ безопасности жизнедеятельности на каждой ступени общего образования закреп-

лены в обязательных минимумах содержания общего образования и федеральном компоненте государственного образовательного стандарта [2].

В настоящее время в Алтайском государственном педагогическом университете осуществляется подготовка учителей по направлению 44.03.05 (педагогическое образование с двумя профилями): Физическая культура и безопасность жизнедеятельности (академический бакалавриат). При подготовке будущих специалистов уделяется особое внимание их подготовке к использованию межпредметных связей на уроках ОБЖ.

Согласованность учебно-воспитательного процесса по всем предметам, в том числе и по ОБЖ, позволяет достигать большего результата во всестороннем развитии учащихся: гармонично развивать все сферы их умственной, эмоциональной и физической деятельности. В итоге целенаправленной деятельности в обучении предмета ОБЖ формируется способность учащихся целостно воспринимать окружающий мир, умение самостоятельно устанавливать существующие причинно-следственные связи между предметами и явлениями, что в свою очередь определяет качество обучения. Кроме того, это активизирует познавательную деятельность обучающихся.

«Основы безопасности жизнедеятельности» по своему содержанию – интегративная дисциплина. Ее основы формируются исходя из ее комплексной сущности, возникшей на стыке естественных, общественных и технических дисциплин; она изучает закономерности и механизмы защиты человека и общества. При этом ОБЖ не ставит своей целью использовать дидактический материал фрагментарно, а дает иное видение явлений, изучаемых биологией, физикой, химией, экологией, указывает на объективно существующие законы и тем самым делает интегрированные знания обучающихся более глубокими и практическими.

На основе анализа научной литературы можно выделить несколько видов межпредметных связей [2 – 6]:

1. Предшествующие. В данном случае педагог опирается на знания обучающихся, которые были получены ими при изучении других предметов (так, например, при изучении чрезвычайных ситуаций техногенного характера, школьникам потребуются знания биологии, физики, химии, географии).

2. Сопутствующие. Когда различные аспекты одного явления изучаются разными предметами в один временной период. При этом знания из разных областей дополняют друг друга, способствуя созданию целостной картины (при изучении «Основ здорового образа жизни» параллельно изучается данная тема на уроках физической культуры).

3. Опережающие. Некоторые темы безопасности в ЧС изучаются в курсе ОБЖ раньше, чем даны естественнонаучные основы таких явлений в курсах других предметов. В таких случаях необходимо на уроках ОБЖ уделять больше внимания объяснению основ и вводной части. Можно использовать опережающие задания и доклады учащихся (например, при изучении в 5-м классе темы «Оказание первой медицинской помощи» преподавательскими будут знания биологии, даваемые в 9-м классе).

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что в курсе ОБЖ предметные знания обучающихся о безопасности, усваиваемые на уроках других учебных дисциплин, обобщаются, систематизируются, классифицируются, корректируются, дополняются, уточняются, анализируются с позиции своего жизненного опыта, выступают основой формирования умений и навыков безопасного поведения. В то же время знания и умения, навыки, усвоенные на уроках ОБЖ, совершенствуются на школьных предметах химии, физики, биологии, физической культуры, астрономии, географии и других дисциплин. Предметная область «Основ безопасности жизнедеятельности» способствует созданию целостной научной картины мира, что является важной задачей достижения планируемых результатов обучения в соответствии с ФГОС ООО.

Поскольку предмет «Основы безопасности жизнедеятельности» представляет собой совокупность фрагментов всех образовательных областей и основного массива содержания, которое обобщает и систематизирует учебный материал других предметов, учителю предоставляются неограниченные возможности для педагогического творчества.

Варианты использования межпредметных связей на уроках ОБЖ

№	Предмет ОБЖ	Школьные предметы	Формируемые компетенции
1	ОБЖ	Математика	Овладение умениями осуществлять математические расчёты при решении различных задач по ОБЖ, анализировать графики.
2	ОБЖ	География	Овладение умениями осуществлять поиск чрезвычайных ситуаций (на карте, глобусе), определять стороны горизонта, свое местонахождение на местности.
3	ОБЖ	История	Овладение умениями осуществлять поисковую деятельность по какому-либо запросу (исторический факт, событие), восстанавливать хронологию интересующих событий; определять по календарю важные события, связанные с ОБЖ (день России, день Воинской славы, День работников МЧС и пр.).
4	ОБЖ	Литература	Овладение умениями анализировать литературные произведения с точки зрения описания чрезвычайных ситуаций различного характера, рациональности поведения героев, выстраивание оптимальных алгоритмов действий в той или иной ситуации.
5	ОБЖ	Химия Биология	Овладение умениями применять полученные знания в тематических разделах «Защита человека в опасных и чрезвычайных ситуациях», «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни», «Первая помощь» и др.
6	ОБЖ	Обществознание	Овладение умениями осуществлять анализ информации о человеке, обществе и государстве для раздела «Основы военной службы» и тем, связанных с изучением законодательных и нормативных правовых актов Российской Федерации.
7	ОБЖ	Технология	Овладение умениями применять правила безопасной работы при выполнении различных операций по обработке материалов, изготавливать некоторые средства защиты при чрезвычайных ситуациях различного характера.
8	ОБЖ	Информатика	Овладение умениями осуществлять расчеты о возможности ошибок, способных привести к чрезвычайным ситуациям, построение графиков, диаграмм, таблиц, презентация полученных результатов исследования. Кроме того, использование информационных технологий для моделирования различных ситуаций.
9	ОБЖ	Искусство	Овладение умениями образно выразить содержание и проблемы безопасности.
10	ОБЖ	Физическая культура	Овладение умениями анализировать информацию по теме, связанной со здоровым образом жизни, правилами безопасности во время занятий физической культурой и спортом.

В качестве примера приведем варианты использования межпредметных связей ОБЖ со школьными предметами (табл. 1).

Внеурочная деятельность также обладает значительным потенциалом для использования межпредметных связей, например, проектная деятельность по ОБЖ. При создании проектов обучающимися осуществляется тесное сотрудничество с педагогами других предметов, что помогает проводить поисково-исследовательские работы. Приведем примеры некоторых проектов, реализуемых во внеурочной деятельности под руководством студентов Института физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «АлтГПУ»: «Борьба с терроризмом в современной России», «Современная информационная безопасность», «Информационное воздействие на современного ребенка», «Катастрофы XXI века», «Современный Чернобыль», «Безопасность на дороге в моем селе» и др. Для качественного выполнения проекта школьникам необходимо осуществить исследовательскую деятельность, включающую тесную взаимосвязь с другими учебными предметами: раскрыть основные понятия темы, изучить историю проблемы, ее современное состояние, определить основные причины (социальные, политические, экономические и т.д.), которые обусловили современное состояние и т.д.

Разработка теоретических аспектов вопроса использования межпредметных связей на уроках ОБЖ потребовала определения организационной педагогических условий его успешной реализации.

1. Использование игрового метода на уроках ОБЖ. Несмотря на то, что игра является ведущим видом деятельности для детей дошкольного возраста, интерес к ней на старших ступенях школы не теряет своей актуальности. Применение различных игр способствует имитационному воссозданию условий, в которых наиболее благоприятно формируются необходимые компетенции.

2. Важнейшее значение для успешного применения межпредметных связей в рамках нашего исследования представляет рациональное сочетание цифрового представления дидактического материала и традиционного теоретического обсуждения процессов и явлений. Реализация данного условия обеспечивает понимание сущности изучаемых в школьном курсе понятий, явлений, осмысление не только внешней наглядно-динамической формы цифрового представления, но и постижение самого содержания.

3. Опора на жизненный опыт обучающихся, что содействует более осознанному восприятию дидактического материала, способности видеть необходи-

Таблица 2

Межпредметные связи по теме «Автономное выживание в природе»

Раздел урока	Межпредметные связи	
	Предмет	Понятия
Определения и понятия	Русский язык	Совершенствование различных видов устной и письменной речевой деятельности
Использование воды в выживании человека	Биология	Значение воды. Обезвоживание. Среда обитания организма
Способы добычи и обеззараживания воды	География	Картографическая грамотность
	Химия	Соединения химических элементов. Свойства химических веществ
	Физика	Основы термодинамики, тепловые явления
Питание в условиях автономного выживания	Анатомия	Строение и состав тела человека. Пищеварительная система
	Биология	Разнообразие растений. Жизнедеятельность растений. Животные
Способы подачи сигналов бедствия	Физика	Оптика
Ориентирование на местности	География	План местности. Географическая карта. Формирование рельефа Земли
	Математика. Геометрия	Угол, биссектриса
	Биология	Воздействие солнца на растения, деревья
		Круговорот веществ в биосфере

Таблица 3

Расчет среднего арифметического, стандартного отклонения в контрольной и экспериментальной группах

Результаты ЭГ	Результаты КГ
$M_1 = 4,5$	$M_2 = 3,45$
$\sigma_1 = 0,69$	$\sigma_2 = 0,75$
$N_1 = 20$	$N_2 = 20$

в результатах выполнения контрольной группы, т.е. использование межпредметных связей в учебном процессе позволило добиться повышения познавательного интереса у учащихся.

Таблица 4

Результаты математической обработки диагностики познавательного интереса

Результаты ЭГ	Результаты КГ
$M_1 = 25$	$M_2 = 17$
$\sigma_1 = 3,9$	$\sigma_2 = 6,2$
$N_1 = 20$	$N_2 = 20$

В результате эксперимента выяснилось, что у ребят формируется устойчивый познавательный интерес, связанный с включением в урок заданий межпредметного содержания. Кроме того, в ходе эксперимента тестирование показало улучшение уровня знаний по сравнению с контрольной группой. Согласно результатам педагогического эксперимента задачи исследования решены, цель достигнута, гипотеза подтверждена.

Проведенное исследование показало, что с приобретением соответствующих теоретических знаний, умений и навыков в процессе решения практико-ориентированных задач у школьников 10-х классов улучшается уровень знаний, повышается познавательный интерес к учебной деятельности в целом и к предмету основы безопасности жизнедеятельности в частности. Характер формирования учебных успехов зависит от целенаправленной организации учебного процесса по ОБЖ на основе межпредметных связей. Полагаем, что материалы, приведенные выше, могут быть использованы учителями на уроках ОБЖ в школе, а также студентами, проходящими педагогическую практику в школах. Таким образом, подготовка студентов к проведению уроков с применением межпредметных связей на уроках ОБЖ подтвердила свою эффективность.

мость полученных знаний, сферу их применения и экстраполяции в дальнейшей жизнедеятельности.

Для выявления эффективности использования межпредметных связей на уроках ОБЖ в период прохождения педагогической практики студентами ИФКиС был проведен педагогический эксперимент. Гипотеза исследования заключалась в следующем: применение межпредметных связей на уроках ОБЖ позволит повысить познавательный интерес и уровень знаний, активизировать мыслительные процессы у учащихся.

Для проверки выдвинутой гипотезы была организована экспериментальная работа, которая проводилась на базе МБОУ «Боровихинская СОШ» Первомайского района Алтайского края. В исследовании участвовало 40 учащихся 10-х классов. Экспериментальная группа была представлена 20 учащимися 10 «А» класса, а контрольная группа состояла из 20 учеников 10 «Б» класса, т.е. классы имели одинаковое количество учащихся и примерно равный показатель успеваемости.

С целью определения уровня знаний у школьников был проведен констатирующий эксперимент в форме тестирования с целью определения уровня знаний. Для этого была использована методика В.П. Беспалько, по которой основным критерием эффективности усвоения учащимися содержания учебного материала считается коэффициент усвоения учебного материала.

Полученные результаты послужили основанием для разработки урока ОБЖ по теме: «Автономное выживание в природе» с использованием межпредметных связей. Разработанный урок включал материал следующих предметов: русского языка (совершенствование различных видов устной и письменной речевой деятельности); биологии и анатомии (значение воды, обезвоживание, среда обитания организма, строение и состав тела человека, пищеварительная система, воздействие солнца на растения, деревья); географии (картографическая грамотность, план местности, географическая карта, формирование рельефа Земли); химии (соединения химических элементов, свойства химических веществ); физики (оптика, основы термодинамики, тепловые явления), математики, геометрии (угол, биссектриса) (табл. 2).

После реализации содержания формирующего эксперимента согласно целям и задачам педагогического эксперимента был организован и проведен контрольный этап, на котором были повторно применены диагностические процедуры констатирующего этапа. Школьники вычисляли эмпирическое значение по формуле t -критерия Стьюдента для независимых выборок. Было выяснено, что наиболее высокие баллы встречаются чаще в экспериментальной группе, чем в результатах выполнения контрольной группы, т.е. использование межпредметных связей в учебном процессе позволило добиться лучшего усвоения знаний и умений учащихся.

Исследование познавательного интереса проводилось с помощью методики Ненаховой Е.В. Метод самооценки позволяет выявить ценность, которой испытуемый наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности. Были получены аналогичные результаты: наиболее высокие показатели в выполнении теста в экспериментальной группе встречаются чаще, чем

Библиографический список

1. Мустафин Д.И. *Все серьезные открытия рождаются на стыке различных наук*. Available at: <https://radiovesti.ru/brand/61177/episode/1425164/>
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*. Москва, 2011.
3. Смирнова М.А. *Теоретические основы межпредметных связей*, 2015.
4. Сорокин Н.А. Дидактическое значение межпредметных связей. *Педагогика*. 2016; № 3: 42 – 46.
5. Хуторской А.В. *Компетентностный подход в обучении*. Москва, 2013.
6. Чекалов В. Межпредметные связи при изучении курса ОБЖ. *Основы Безопасности Жизни*. 2003; № 11: 12 – 15.

References

1. Mustafin D.I. *Vse ser'eznye otkrytiya rozhdayutsya na styke razlichnykh nauk*. Available at: <https://radiovesti.ru/brand/61177/episode/1425164/>
2. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya*. Moskva, 2011.
3. Smirnova M.A. *Teoreticheskie osnovy mezhpredmetnykh svyazey*, 2015.
4. Sorokin N.A. Didakticheskoe znachenie mezhpredmetnykh svyazey. *Pedagogika*. 2016; № 3: 42 – 46.
5. Hutorskoj A.V. *Kompetentnostnyy podhod v obuchenii*. Moskva, 2013.
6. Chekalov V. Mezhpredmetnye svyazi pri izuchenii kursa OBZh. *Osnovy Bezopasnosti Zhizni*. 2003; № 11: 12 – 15.

Статья поступила в редакцию 17.09.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00103

Labunina M.V., senior teacher, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: mv-labunina@yandex.ru

Rybina O.E., senior teacher, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: konvallaria@rambler.ru

ACTIVITY GAMES – TRIAL ACTIONS IN METHODOLOGICAL TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS. The article studies a problem of organization of methodical training of primary school teachers-students and working teachers, which is considered in the aspect of joint activities. The presented approach to the methodical training of teachers is due to the need for their conscious attitude to their own education and professional self-improvement. The article reveals one of the key concepts of pedagogy of joint activity-trial actions, which are based on the participation of teachers in their own education and their manifestation of initiative in relation to its construction. The authors draw attention to the implementation of trial actions by primary school teachers in the course of activity games and offer options for their implementation in the framework of methodological training of students at a university and at practice-oriented seminars for working primary school teachers.

Key words: activity games, trial action, joint activities, methodical training, primary school teacher.

М.В. Лабунина, ст. преп., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: mv-labunina@yandex.ru

О.Е. Рыбина, ст. преп., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: konvallaria@rambler.ru

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ ИГРЫ – ПРОБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Статья посвящена проблеме организации методической подготовки учителей начальных классов – студентов и работающих педагогов, которая рассматривается в аспекте совместной деятельности. Представленный подход к методической подготовке учителей обусловлен необходимостью их осознанного отношения к собственному образованию и профессиональному самосовершенствованию. В статье раскрывается одно из ключевых понятий педагогики совместной деятельности – пробные действия, которые основаны на участии педагогов в собственном образовании и проявлении ими инициативы в отношении его построения. Авторы обращают внимание на осуществление учителями начальных классов пробных действий в ходе деятельностных игр и предлагают варианты их проведения в рамках осуществления методической подготовки студентов в вузе и на практико-ориентированных семинарах для работающих педагогов начальной школы.

Ключевые слова: деятельностные игры, пробные действия, совместная деятельность, методическая подготовка, учителя начальных классов.

На современном этапе развития образования большое значение приобретает отношение к нему самого субъекта, который не просто усваивает знания и приобретает определенные умения, но выстраивает самостоятельную парадигму деятельности в собственном образовании. Такой акцент на построение собственного образования делается в логике гуманитарного подхода.

Ю.В. Сенько отмечает, что «смысл образования – в образовании смыслов», акцентируя внимание на том, что, не создавая само по себе смыслов, образование создает условия для стремления к смыслу, его выявления и постижения [1, с. 22]. Смысл образования, подчеркивает М.Н. Фроловская, – это развитие человека, способного задавать вопросы самому себе; в контексте гуманитарного подхода образовываться – стремиться к созданию собственного образа мира [2]. Деятельность субъекта в образовании (а не нахождение в нем) определяется созданием чего-то нового и значимого в самом себе. Не случайно слово «образовывание» является однокоренным по отношению к таким глаголам, как «образовывать» и «образовываться», что подчеркивает его активность по отношению к чему-либо или к кому-либо, с одной стороны, и направленность на самого себя, с другой.

Вместе с тем, будучи инициатором своей деятельности в образовании, субъект способен осуществлять ее только как совместную деятельность, когда образование собственных (субъектных) смыслов порождается во взаимодействии с другими людьми [3] и становится значимым признаком субъекта, поскольку реальное образование организуется и удерживается именно производством его смыслов [4].

Совместная деятельность, по определению Л.А. Никитиной, представляет собой «деятельность, которая включает собственную деятельность, собственное поведение, собственные действия», при этом необходимо обратить внимание на то, что эти действия осуществляются как инициативные и пробные [5, с. 121].

Понятие пробных действий является одним из наиболее значимых в концепции Школы совместной деятельности (Г.Н. Прокументова, С.И. Поздеева, Л.А. Никитина). Исследуя открытое совместное действие как один из типов совместного действия, С.И. Поздеева отмечает такой его признак, как порождение и развитие инициатив разных участников совместной деятельности, когда дети не только участвуют, но и реально влияют на совместную деятельность: предлагают, пробуют, обсуждают [6]. Пробные действия характерны не только для учащихся, но и для профессиональной деятельности педагогов [6], и в методической подготовке студентов [7].

Согласно определению словаря С.И. Ожегова, «пробовать» значит проверять; пытаться что-нибудь сделать [8]. С данной трактовкой соотносится содержание пробных действий в контексте Школы Совместной деятельности. Так, С.И. Поздеева отмечает, что в работе с педагогами организуются пробные действия как действия по апробации «не нашей» формы с целью обнаружения ее ресурсов для построения открытого совместного действия» [6, с. 99]. Важным в данном случае оказывается акцент на апробацию как деятельность, совершаемую самим субъектом. В методической подготовке важно «создавать опыт действия с приемом» [9, с. 62], который появляется, когда будущий педагог не просто познакомился с методическим приемом, а попробовал применить его и проанализировал собственную деятельность. Отсюда в качестве ведущих признаков пробных действий можно выделить, что они предполагают деятельность субъекта образования, в контексте которой он пытается, делает, применяет, анализирует, накапливает опыт профессиональной деятельности.

С целью выявления основных аспектов в методической подготовке учителей начальных классов было проведено анкетирование среди студентов, изучающих дисциплину «Методика обучения русскому языку и литературному чтению» (24 человека), и учителей начальных классов школ города Барнаула, участвующих в практико-ориентированном семинаре «Организация совместной образовательной деятельности в начальной школе» (16 человек). Анкета содержит вопросы закрытого типа, которые касаются определения отношения респондентов к организации методической подготовки в вузе и в рамках практико-ориентированного семинара. Результаты анкетирования представлены в табл. 1 и 2.

Таблица 1

Результаты анкетирования студентов по выявлению проблем в методической подготовке

Вопрос анкеты	Варианты ответов с максимальным количеством результатов
«Каким было ваше первое впечатление от дисциплины?»	«Я была удивлена, что на занятиях по методике можно пробовать разные приемы, делиться впечатлениями, идеями» (42%) «Это интересно, мы будем пробовать новое» (25%)
«Как вы готовитесь к занятиям по дисциплине?»	«Готовлю все задания, мне интересно узнать что-то новое, попробовать свои силы в составлении заданий, фрагментов уроков» (50%)
«Если у вас возникают трудности при подготовке к занятиям по дисциплине, что вы делаете?»	«Пробую сделать самостоятельно, но потом на занятиях задаю вопросы, участвую в обсуждении» (54%)
«С каким настроением вы приходите на занятия по методике?»	«С интересом, потому что у меня есть возможность поделиться своими идеями, послушать других, попробовать разные задания, почувствовать себя учителем» (58%)

Из представленных результатов анкетирования студентов видно, что для будущих учителей начальных классов в методической подготовке важна возможность попопробовать разные приемы; новое; попробовать свои силы; сделать самостоятельно. При этом для них действие «попробовать» оказывается связано с «поделиться»: делиться впечатлениями, идеями; участвовать в обсуждении. Таким образом, для студентов в рамках методической подготовки становится важным организация совместной деятельности, в процессе которой пробное действие оказывается действием по «вхождению» в совместное открытие смыслов методической деятельности.

Таблица 2

Результаты анкетирования учителей по выявлению проблем в методической подготовке учителей начальных классов

Вопрос анкеты	Варианты ответов с максимальным количеством результатов
«Каким было ваше впечатление от первого семинара по организации совместной деятельности?»	«Захотелось продолжить изучение темы, детально разобраться, а затем попробовать провести фрагмент урока» (50%) «Интересно, хочу попробовать новое» (25%)
«Что вам нравится на семинаре по организации совместной деятельности?»	«Возможность проявить себя, представив разработанный фрагмент урока» (43%) «Возможность попробовать в группе разработать фрагмент урока, а затем попробовать реализовать его в классе» (37%)
«Что вам не нравится на семинаре по организации совместной деятельности?»	«Отсутствие готового ответа на вопрос, приходится «додумывать самому»» (50%) «Отсутствие «шаблона», «готового рецепта» организации совместной деятельности младших школьников» (31%)

Результаты анкетирования учителей начальных классов позволили сделать вывод о том, что целью их работы на практико-ориентированном семинаре становится желание попробовать, опосредованное возможностью показать свои разработки, реализовать их в ходе педагогической деятельности в школе. При этом если студенты как будущие учителя ориентированы на осуществление пробных действий как собственных, так и совместных, открывающих новое, интересное, то работающие учителя начальных классов «хотят попробовать» готовое, получать ответы на вопросы сразу, скорее, не делиться, а представлять свое.

Одним из средств реализации пробных действий в методической подготовке педагогов начальных классов, по мнению авторов статьи, являются деятельностные игры, «целью которых становится осуществление пробных действий в процессе проектирования и представления («проигрывания») фрагмента урока» [10, с. 281].

Игра позволяет создавать модель действительных процессов, явлений, отношений, а не самую действительность. Данная особенность применения игровых технологий приводит к тому, что ее участники не боятся отрицательных результатов, а анализируют их и находят альтернативные пути решения обозначенных вопросов.

Г.П. Щедровицкий подчеркивал эффективность организационно-деятельностных игр в комплексной подготовке специалистов в вузах и при повышении их квалификации, выделяя в качестве преимущества то, что игра ставит участников в реальные условия коммуникативного и мыслительного взаимодействия с коллективом при необходимости осуществить рабочий процесс, но вместе с тем, как всякая игра, создает благоприятные условия для самостоятельности, самоорганизации и развития [11]. Отсюда существенным при определении организационно-деятельностной игры становится ее игровое начало, направленное на взаимодействие участников образовательного процесса, которое позволяет «пробовать» профессиональное действие без опасения неудачи. Вместе с тем организационно-деятельностные игры представляют собой имитацию какой-то реальной деятельностной ситуации, ограниченную во времени и пространстве игры. Исследователи обращают внимание на то, что имитация нужна не для того, чтобы еще раз «проиграть» собственные действия или более четко отработать их, а для решения проблем, существующих в той деятельности, которую мы имитируем [12]. Большое внимание организации деятельностных игр уделяет Л.А. Никитина, которая акцентирует внимание на том, что именно деятельностные игры позволяют создать условия для порождения активности в открытии студентами методических средств и их использования в организации совместной деятельности. Автор подчеркивает значение данных игр в методической подготовке студентов, говоря о том, что студенты, проигрывая определенные роли согласно разработанному сценарию, практически строят педагогическую деятельность, пробуют ее, анализируют результат [13]. В определении данного исследователя деятельностная игра направлена на открытие ее участниками способов построения собственной профессиональной деятельности, а не на воспроизведение игровых действий. Кроме того, участники игры осуществляют пробные действия в аспекте практической деятельности с обязательным анализом полученного результата.

Отсюда деятельностная игра ориентирована на раскрытие позиции каждого участника по отношению к пробным действиям в образовании, определении им своих личных образовательных смыслов. Понимание участником того, зачем он это делает, что он может внести в организацию игры (его личная инициатива), какого результата может достичь и что с этим результатом делать дальше, позволяет воспринимать игру как пространство формирования личного опыта.

Приведем примеры деятельностных игр, которые проводились со студентами на практических занятиях по изучению «Методики обучения русскому языку и литературному чтению» и учителями начальных классов на практико-ориентированном семинаре «Организация совместной образовательной деятельности в начальной школе».

Игра «Экспертный совет». Цель игры – на основе предложенного материала в группе разработать и представить фрагмент урока на обсуждение и оценку экспертного совета. Реализуя ее, студенты на основе анализа заданного материала (копии страниц из учебника, методических рекомендаций) определяют тему урока, восстанавливают концептуальные основы авторской системы; формируют цель и задачи урока; продумывают и разрабатывают фрагмент урока, определяют его задачу, выбирают материал; эксперты разрабатывают критерии оценки представляемого фрагмента урока.

Участники игры: разработчики, учителя, эксперты. Разработчики (ими являются все студенты в каждой отдельной группе) изучают материал, разрабатывают фрагмент урока. Учителя (в каждой группе по одному студенту) «проигрывают» свой фрагмент урока. Эксперты (выбранные до начала работы в группах студенты – не менее трех человек) составляют критерии оценки фрагмента урока, в процессе работы групп помогают в разработке фрагмента урока, после представления всех фрагментов уроков высказывают свое «экспертное заключение».

Организация игры: к занятию студенты изучают тему «Методическая деятельность учителя при подготовке к уроку», прорабатывают материалы по лингвистической или литературоведческой теме. До начала игры выбираются эксперты (выбор осуществляется по желанию студентов). Для игры участники делятся на группы (количество групп не должно быть более трех). В каждой группе выбирается учитель. Все члены группы являются разработчиками.

Ход игры: Каждая группа прорабатывает представленный материал, участвует в совместном обсуждении относительно цели, задач, типа урока, фрагмент которого они будут разрабатывать. В ходе работы эксперты проводят «консультации» для групп по вопросам разработки фрагмента. После окончания работы учителя каждой группы представляют свой фрагмент урока (фрагмент урока у каждой группы реализуется по одному и тому же этапу урока). Когда все фрагменты представлены, эксперты выносят «экспертное заключение», комментируя каждый фрагмент и выделяя достоинства и недочеты каждого. В конце игры проводится рефлексия (письменная рефлексия каждой группы, группы экспертов и совместная устная).

Осуществление пробных действий в игре: каждый участник игры оказывается в новой для него ситуации разработки фрагмента урока для представления эксперту (или ситуации создания «экспертного заключения»). Разработчики пробуют не только участвовать в совместной деятельности по созданию фрагмента урока, но и оценивать свою разработку со стороны, чтобы лучше представить свои методические идеи. Учителя осуществляют пробные действия в отношении представления (проигрывания) фрагмента перед группой экспертов, которые их оценивают. Эксперты пробуют разработать критерии оценивания фрагмента урока, достаточно корректно представить свое «экспертное заключение», в то же время суметь дать грамотные методические советы разработчикам и учителям. Принимая во внимание результаты проведенного анкетирования среди студентов, в данной игре учитываются стремления будущих учителей не только попробовать, но и поделиться тем, что попробовали. Отсюда значимым становится создание ситуации «обмена опытом»: делятся идеями разработчики и учителя, делятся методическими советами эксперты.

Игра «Создай фрагмент». Цель игры: на основе предложенного материала по курсу «Окружающий мир» разработать в группе и представить фрагмент экскурсии на природу, где реализуются элементы учебного исследования детей. Стремясь к достижению данной цели, учителя начальных классов разрабатывают фрагмент весенней экскурсии в 3-м классе, на основе анализа заданного материала (фрагмент экскурсии, включающий в себя наблюдение за изменениями в неживой природе весной, но без представления исследовательской части), предполагают гипотезы, выдвигаемые детьми, составляют беседу, в ходе которой дети находят ответы на проблемный вопрос, формулируют вывод и разрабатывают лист учебного исследования на экскурсии.

Участники игры: разработчики, учителя. Разработчики проектируют фрагмент экскурсии с исследовательскими заданиями, разрабатывают рабочий лист учебного исследования, формулируют общие выводы. Учителя (представители группы из состава разработчиков) проигрывают фрагмент экскурсии.

Организация игры: перед практико-ориентированным семинаром учителя начальных классов актуализируют знания о проведении экскурсии на природу, особенностях составления заданий исследовательского характера по наблюдению за объектами природы, выделяют, на их взгляд, наиболее актуальные для младших школьников вопросы, которые могут возникнуть в ходе мероприятия.

Ход игры: каждая группа разрабатывает фрагмент весенней экскурсии, обращая в ходе обсуждения внимание на ключевой вопрос, сформулированный детьми: Почему и как возникают сосульки? При этом участниками группы вырабатываются гипотезы (предположительные гипотезы младших школьников), на основе которых составляется беседа и формулируется общий вывод как ответ на проблемный вопрос. По итогам разработки учителя от каждой группы проигрывают фрагменты экскурсии, которые выносятся на общее обсуждение. В конце игры происходит совместный анализ положительных моментов ее проведения и выделение проблемных моментов в организации работы.

Осуществление пробных действий в игре: каждый участник игры может попробовать реализовать свои идеи организации исследования в рамках экскурсии и представить их на общее обсуждение. Организатор игры (организатор семинара) не предлагает свои варианты, а выступает в роли координатора работы групп, поддерживает инициативы участников. При этом пробные действия участника могут быть реализованы как в подборе вопросов проблемного характера, создании рабочего листа исследования, так и в представлении фрагмента с включенным в него учебным исследованием перед другими участниками семинара, анализе своей работы и работы других членов группы. Результаты анкетирования позволили выяснить, что учителя начальных классов «хотят пробовать уже готовое, действующее». Поэтому в данной игре предлагался уже готовый фрагмент экскурсии, который необходимо было дополнить исследовательскими заданиями. При этом включение самих исследовательских заданий в экскурсию организовывалось как пробное действие учителей.

Таким образом, включение деятельностных игр в процесс методической подготовки учителей начальных классов позволяет:

- вовлечь их в совместную деятельность через осуществление пробных действий при разработке и реализации фрагментов уроков;
- осуществить пробные действия, что дает возможность предлагать свои идеи, реализовывать собственные инициативы в ходе разработки и реализации фрагментов уроков;
- пробудить в них желание попробовать реализовать собственные и совместные идеи в ходе педагогической практики (для студентов) или в процессе обучения младших школьников (для учителей).

Библиографический список

1. Сенько Ю.В. *Гуманитарные основы педагогического образования*. Москва: Академия, 2000.
2. Фроловская М.Н. Гуманитарный смысл инноваций в условиях модернизации педагогического образования. *Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт*: материалы Международной научно-практической конференции, Барнаул: АлтГПУ, 2014: 124 – 126.
3. *Школа совместной деятельности: изменение содержания образования в развивающейся школе*. Под редакцией Г.Н. Прокументовой, Е.Н. Ковалевской. Томск: UFO-press, 2000.
4. *Переход к Открытому образовательному пространству. 4.1. Феноменология образовательных инноваций*: коллективная монография. Под редакцией Г.Н. Прокументовой. Томск: Издательство Томского университета, 2005.
5. Никитина Л.А. Методическая организация совместной деятельности: проблемные точки в деятельности педагога начальной школы. *Научно-педагогическое обозрение*. 2017; № 4 (18): 120 – 125.
6. Поздеева С.И. *Инновационное развитие современной начальной школы: построение открытого совместного действия педагога и ребенка*: монография. Томск: Издательство ТГПУ, 2013.
7. Никитина Л.А. Организация совместной образовательной деятельности – предмет методической подготовки будущего учителя начальной школы в условиях инновационного развития образования. *Вестник АлтГПУ*. 2017; № 3 (32): 29 – 35.
8. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*. Available at: <http://www.vokabula.rf/slovari/tolkoviy-slovar-ozhegova/>
9. Никитина Л.А. Проектирование урока как пробное исследовательское действие в методической подготовке будущего педагога. *Развитие практики пробного действия в образовании и профессиональной деятельности*: коллективная монография. Под редакцией С.И. Поздеевой, Л.Г. Смышляевой. Томск: Издательство ТГПУ, 2018.
10. Рыбина О.Е. Пробные действия в методической подготовке будущих учителей начальной школы. *Начальное образование*. 2019; Т. 10, № 1: 277 – 282.
11. Щедровицкий Г.П. *Организационно-деятельностная игра как новая форма и метод активного обучения и воспитания в вузах ИПК*. Available at: <https://www.fondgp.ru/old/gp/biblio/rus/55.html>
12. Водолажская Т., Егоров А. *Организационно-деятельностные игры*. Available at: https://eurobelarus.info/files/22/86/Book_OAG_rus.pdf
13. Никитина Л.А. Деятельностные игры в подготовке студентов к методической организации совместной деятельности на уроках в начальной школе. *Наука и школа*. 2014; № 5: 99 – 105.

References

1. Sen'ko Yu.V. *Gumanitarnye osnovy pedagogicheskogo obrazovaniya*. Moskva: Akademiya, 2000.
2. Frolovskaya M.N. Gumanitarnyy smysl innovacij v usloviyah modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya. *Modernizaciya professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya: tendencii, strategiya, zarubezhnyj opyt*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Barnaul: AltGPU, 2014: 124 – 126.
3. *Shkola sovmestnoj deyatel'nosti: izmenenie soderzhaniya obrazovaniya v razvivayuschejsya shkole*. Pod redakciej G.N. Prozumentovoj, E.N. Kovalevskej. Tomsk: UFO-press, 2000.
4. *Perehod k Otkrytomu obrazovatel'nomu prostranstvu. 4.1. Fenomenologiya obrazovatel'nyh innovacij*: kolektivnaya monografiya. Pod redakciej G.N. Prozumentovoj. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 2005.
5. Nikitina L.A. Metodicheskaya organizaciya sovmestnoj deyatel'nosti: problemnye točki v deyatel'nosti pedagoga nachal'noj shkoly. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. 2017; № 4 (18): 120 – 125.
6. Pozdeeva S.I. *Innovacionnoe razvitie sovremennoj nachal'noj shkoly: postroenie otkrytogo sovmestnogo dejstviya pedagoga i rebenka*: monografiya. Tomsk: Izdatel'stvo TGPU, 2013.
7. Nikitina L.A. Organizaciya sovmestnoj obrazovatel'noj deyatel'nosti – predmet metodicheskoy podgotovki budushego uchitelya nachal'noj shkoly v usloviyah innovacionnogo razvitiya obrazovaniya. *Vestnik AltGPU*. 2017; № 3 (32): 29 – 35.
8. Ozhegov S.I. *Tolkovij slovar' russkogo yazyka*. Available at: <http://www.vokabula.rf/slovari/tolkovij-slovar-ozhegova/>
9. Nikitina L.A. Proektirovanie uroka kak probnoe issledovatel'skoe dejstvie v metodicheskoy podgotovke budushego pedagoga. *Razvitie praktiki probnogo dejstviya v obrazovanii i professional'noj deyatel'nosti*: kolektivnaya monografiya. Pod redakciej S.I. Pozdeevoj, L.G. Smyshlyaevoj. Tomsk: Izdatel'stvo TGPU, 2018.
10. Rybina O.E. Probnye dejstviya v metodicheskoy podgotovke buduschih uchitelej nachal'noj shkoly. *Nachal'noe obrazovanie*. 2019; Т. 10, № 1: 277 – 282.
11. Schedrovickij G.P. *Organizacionno-deyatelnostnaya igra kak novaya forma i metod aktivnogo obucheniya i vospitaniya v vuzah IPK*. Available at: <https://www.fondgp.ru/old/gp/biblio/rus/55.html>
12. Vodolazhskaya T., Egorov A. *Organizacionno-deyatelnostnye igrы*. Available at: https://eurobelarus.info/files/22/86/Book_OAG_rus.pdf
13. Nikitina L.A. Deyatel'nostnye igrы v podgotovke studentov k metodicheskoy organizacii sovmestnoj deyatel'nosti na urokah v nachal'noj shkole. *Nauka i shkola*. 2014; № 5: 99 – 105.

Статья поступила в редакцию 18.09.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00104

Fishman B.E., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Sholom-Aleichem Priamursky State University (Birobidzhan, Russia), E-mail: bef942@mail.ru

Bukhovtseva O.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Sholom-Aleichem Priamursky State University (Birobidzhan, Russia), E-mail: luxurygrase@mail.ru

Pitsyuk I.L., Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Department of Economic Theory and National Economy, Pacific National University, Khabarovsk, E-mail: pitsukin@mail.ru

Orlova E.V., student, Sholom-Aleichem Priamursky State University (Birobidzhan, Russia), E-mail: lenchik-orlova@mail.ru

ABOUT DIAGNOSTICS OF TARGET ORIENTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS AND MOTIVATION OF THEIR EDUCATIONAL ACTIVITY. The article considers the possibilities to create conditions conducive to the conscious determination by each student of the strategy of their educational activity based on an understanding of their goals and adequate motivation. The purpose of the article is to carry out the development of a technique aimed at diagnosing the target orientation of freshmen and motivating their educational activities. The study includes the development of diagnostic tools aimed at determining the goals and motives of educational activities of freshmen. Testing in a university is carried out by writing an essay or conducting a survey, and the content of both the essay and the survey is determined by five identical questions.

Key words: first-year students, diagnostics, essay writing, conducting a survey, activity goals, motivation for educational activities.

Б.Е. Фишман, д-р пед. наук, проф., Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, г. Биробиджан, E-mail: bef942@mail.ru
О.В. Буховцева, канд. пед. наук, доц., Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, г. Биробиджан, E-mail: luxurygrase@mail.ru

И.Л. Писюк, канд. экон. наук, доц., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: pitsukin@mail.ru

Е.В. Орлова, студент, Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, Биробиджан, E-mail: lenchik-orlova@mail.ru

О ДИАГНОСТИКЕ ЦЕЛЕВОЙ ОРИЕНТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ И МОТИВАЦИИ ИХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассмотрены возможности создания условий, способствующих осознанному определению каждым студентом стратегии своей образовательной деятельности на основе понимания своих целей и адекватной мотивации. Цель статьи: разработать методику, направленную на диагностику целевой ориентации первокурсников и их мотивации к учебной деятельности. Исследование включало разработку диагностического инструментария, ориенти-

рованного на определение целей и мотивов учебной деятельности первокурсников. Апробация в условиях вуза выполнялась путем написания эссе или проведения опроса, причем содержание и эссе, и опроса определялось пятью идентичными вопросами.

Ключевые слова: студенты первого курса, диагностика, написание эссе, проведение опроса, цели активности, мотивация учебной деятельности.

Известно, что в системе психологической структуры субъекта труда компонент «цели активности человека» занимает ключевое место. Именно цели задают содержание и форму того, что надо получить, и обеспечивают жесткую регуляцию активности в плане «удержания» ее в тех пределах, которые необходимы для достижения результата» [1, с. 177 – 178]. Естественно, что цели деятельности студента формируются в зависимости от его представления о содержании и результатах образовательного процесса. С другой стороны, цели осуществляют регулируемую функцию по отношению ко всей активности студента при его движении к достигнутому результату. Таким образом, то, какие цели ставит студент в своей образовательной деятельности, влияет на успешность этой деятельности [2].

Заметим, что говоря об успешности студентов, обычно рассматривают ее с позиций организаторов образовательного процесса. При этом обосновано считается, что устойчивый познавательный интерес студентов и их мотивация играют роль не только факторов, обеспечивающих успешность обучения студентов, но и существенно важных критериев эффективности целостного образовательного процесса в вузе.

Вместе с тем, такой ракурс не единственный – сами студенты также являются субъектами этого процесса. Стратегия, которую каждый из них реализует, существенно зависит от ее целевой ориентации и мотивов активности студента [3]. Так что одна из центральных задач развития отечественных вузов состоит в том, чтобы создать условия, способствующие осознанному определению каждым студентом стратегии своей образовательной деятельности на основе понимания своих целей и адекватной мотивации.

Актуальность указанной задачи определена обновлением содержания обучения, развитием познавательной активности студентов, формированием ими собственных способов самостоятельного обретения знаний. К тому же в настоящее время наиболее острые проблемы в сфере высшего образования связаны с демотивированностью значительной массы студентов, приводящей к снижению базовых показателей качества их образовательных достижений [4], [5].

Будучи частным видом мотивации, определяющей активность молодых людей, мотивация учебной деятельности обеспечивает соотношение целей обучения с потребностями, интересами и возможностями личности [5]. При этом особый интерес представляет целевая ориентация и мотивация деятельности первокурсников. Ведь именно на первом курсе обычно происходит адаптация студентов к социокультурной среде вуза и формирование механизмов их личностного и профессионального развития.

В литературе представлены диагностические средства, которые обеспечивают непосредственную оценку мотивационных основ учебной деятельности. В частности, такие оценки могут быть получены с помощью:

- опросно-оценочной процедуры самооценки студентов [6];
- выбора из списка пяти мотивов, наиболее значимых, по мнению каждого студента [7], [8];
- реакций (согласие, несогласие) относительно определенных высказываний [9];
- ответов на три открытых вопроса («Чему бы ты хотел научиться в вузе?» «Зачем тебе это нужно?» «Чему ты уже успел научиться?»), позволяющих охарактеризовать определенность целей учебной деятельности [10], [2] и др.

Эти диагностические средства, как правило, используют, выделяя их из текущей образовательной деятельности и реализуя во внеаудиторных мероприятиях. В результате участие в них воспринимается частью студентов как необязательное. К тому же к анкетированию студенты относятся не лучшим образом. Кроме того, стереотипы социально ожидаемых – «правильных» ответов на прямые вопросы смешают получаемые оценки. Указанные недостатки предопределяют актуальность поиска новых методов диагностики целей и мотивов учебной деятельности первокурсников.

Цель данного исследования: выполнить разработку диагностической методики, ориентируясь на следующие требования.

- Методика представляется первокурсникам как выполнение ими определенного задания, органично включенного в текущую образовательную деятельность.
- При формулировании задания дается список из небольшого числа вопросов. Тематика вопросов должна вызывать интерес у студентов, формировать позитивную мотивацию выполнения задания.
- Вопросы должны быть нейтральными относительно объекта диагностики. Иными словами, не следует использовать прямые вопросы, касающиеся мотивации и ее причин.
- Все вопросы должны быть открытыми. Они не должны ограничивать ни объем, ни форму, ни содержание возможных ответов.
- Организуя выполнение задания, преподаватель должен как педагог сопровождать работу первокурсников, а не регламентировать ее.

Оптимальный вариант реализации предлагаемой методики в условиях вуза – написание эссе. Такое эссе воспринимается первокурсниками как орга-

нический компонент их деятельности, причем и в условиях занятия, и во внеаудиторной деятельности. Формулируя задание, преподаватель говорит о том, что эссе включает размышления в связи со следующими вопросами: «Почему ты пошел (-ла) учиться в вуз?», «Чему бы ты хотел (-ла) научиться в вузе?», «Почему человеку нужно получить высшее образование?», «Что тебя привлекает в учебной деятельности?», «Что тебя может отвлечь от занятий?»

Апробация описанной методики выполнялась в феврале 2019 г. на факультете педагогики и психологии – в Центре педагогического образования ФГБОУ-ВО «ПГУ имени Шолом-Алейхема» (ПГУ). В написании эссе приняли участие 33 первокурсника ПГУ. Одновременно в Институте экономики и управления ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет» (ТОГУ) был проведен опрос, в котором приняли участие 35 первокурсников и ответили на те же вопросы. Такая организация эмпирической части исследования позволяет подтвердить или опровергнуть гипотезу о том, что результаты написания эссе и проведения опроса статистически значимо различаются.

Сначала было выполнено сравнение количества высказываний, которые по смыслу являлись ответами студентов на поставленные вопросы. В выборке студентов ТОГУ, участвовавших в опросе, каждый респондент в среднем дал 7,55 ответов на 5 вопросов. В то же время в выборке первокурсников ПГУ, писавших эссе, каждый участник в среднем сформулировал 9,03 ответов на те же 5 вопросов. Таким образом, написание эссе обеспечило на 20% увеличение числа ответов по сравнению с опросом.

В табл. 1 представлены средние значения числа ответов первокурсников на каждый вопрос.

Таблица 1

Средние значения числа ответов первокурсников на каждый вопрос

Выборка первокурсников	Вопросы				
	Первый	Второй	Третий	Четвертый	Пятый
ПГУ	1,45	1,86	2,00	1,83	1,90
ТОГУ	1,58	1,73	1,24	1,39	1,61

Из таблицы следует, что упорядочение вопросов по убыванию среднего значения числа ответов на них приводит к разным ранжированным последовательностям. Такая последовательность для ПГУ: 1 – третий вопрос; 2 – пятый вопрос; 3 – второй вопрос, а для ТОГУ: 1 – второй вопрос; 2 – пятый вопрос; 3 – первый вопрос.

Кoeffициент корреляции между средними значениями числа ответов первокурсников ПГУ и ТОГУ на каждый вопрос оказался равен $r = -0,356$. Это указывает на то, что активность формирования высказываний авторами эссе отличается от активности формулирования ответов участниками опроса.

Распределения студентов ПГУ и ТОГУ по количеству ответов на один вопрос представлены на рис. 1.

Из рисунка видно, что оба распределения монотонно убывающие. При этом они имеют существенные различия при малых значениях числа ответов на один вопрос. Так, в выборке первокурсников ТОГУ удельный вес группы студентов, давших один ответ, значительно больше, чем удельный вес группы студентов,

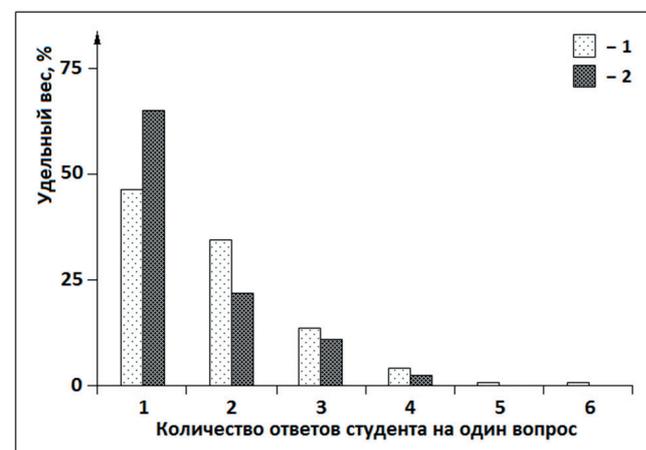


Рис. 1. Распределение студентов по количеству ответов на один вопрос: 1 – выборка первокурсников ПГУ; 2 – выборка первокурсников ТОГУ

давших также один ответ, в выборке первокурсников ПГУ. В то же время для групп студентов, давших два ответа, наблюдается противоположная картина.

Авторами была рассмотрена гипотеза о том, что на распределение студентов по количеству полученных от них ответов на один вопрос не влияет, пишут ли первокурсники эссе или участвуют в опросе. Для проверки этой гипотезы использовался критерий χ^2 . Было получено, что $\chi^2 = 12,74$, причем основной вклад в эту величину внесли частоты появления одного и двух ответов на один вопрос. Для пяти степеней свободы при $\alpha = 0,1$ значение $\chi^2_{кр} = 9,24$. Поскольку $\chi^2 > \chi^2_{кр}$, то выдвинутую гипотезу нужно отвергнуть на уровне $\alpha = 0,1$. Иными словами, распределение студентов по количеству ответов на один вопрос при написании эссе не такое, как аналогичное распределение, к которому приводит проведение опроса.

Таким образом, имеется ряд показателей, свидетельствующих о том, что количественные результаты написания эссе и количественные результаты проведения опроса существенно различаются.

Теперь рассмотрим содержательные характеристики ответов студентов на поставленные вопросы. Для анализа было принято, что каждому вопросу соответствует отдельный признак целевой ориентации первокурсников и мотивации их учебной деятельности.

Так, отвечая на первый вопрос, студенты характеризуют мотивы своего решения поступить в вуз и учиться в нем. Высказывания, связанные со вторым вопросом, конкретизируют текущие представления первокурсников об ожидаемых результатах их учебной деятельности. Ответы на третий вопрос позволяют выявить суждения респондентов о том, с какими мотивами, ориентированными в будущее, связано получение высшего образования. Четвертый вопрос побуждает студентов определить, что именно привлекает каждого из них в выполняемой деятельности. А в ответах на пятый вопрос отображаются мнения первокурсников о причинах, способных помешать этой деятельности.

Для каждого вопроса была использована своя классификация ответов с адекватным набором возможных значений (групп высказываний). Это позволило выполнить контент-анализ первичных текстов и определить частоты появления тех или иных значений в наборах.

Затем была рассмотрена гипотеза о том, что на распределение частот различных значений ответов на каждый вопрос не влияет, пишут ли первокурсники эссе или участвуют в опросе. Для проверки этой гипотезы использовался критерий χ^2 . Было получено, что для каждого из пяти вопросов выполняется условие $\chi^2 < \chi^2_{кр}$ при $\alpha = 0,1$ и числе степеней свободы, соответствующем вопросу. Следовательно, на уровне $\alpha = 0,1$ можно считать, что выдвинутая гипотеза справедлива. Это означает, что распределение частот различных значений ответов на каждый вопрос при написании эссе статистически значимо не отличается от аналогичного распределения частот, к которому приводит проведение опроса. А отличия, которые наблюдаются в частотах отдельных значений ответов на тот или иной вопрос, связаны со спецификой университетов и особенностями выборок, а не с тем, что одна выборка объединяет первокурсников, которые писали эссе, а вторая – тех, кто участвовал в опросе.

В ответах на первый вопрос о мотивах своего решения учиться в вузе доминируют внешние мотивы (48% и 49% ответов студентов выборок ПГУ и ТОГУ соответственно). Характерные высказывания, содержащиеся в этой группе, демонстрируют стремление к внешним атрибутам и возможностям, связанным с обучением в вузе: *высшее образование – важная ступень для будущего; гарантия стабильной и престижной работы; перспективы в жизни; позволяют достойно устроиться в жизни; быть успешным и активно развиваться в плане карьеры; работать там, где я захочу, а не там, где мне не нравится* и т.п.

Группа неопределенных мотивов – вторая по частоте ответов студентов ПГУ (19%) и третья по частоте ответов студентов ТОГУ (12%). В этой группе – мотивы, связанные с вузом (*привлекло местоположение вуза; вдохновил сам университет; понравился, как пригласили в вуз; нравится атмосфера в вузе, педагогический коллектив*) и мотивы отказа от имеющейся жизненной перспективы (*чтобы не идти в армию; после обучения в медицинском колледже я боялась идти дальше, поняла, что мой внутренний фельдшер перегорел, не хотела нести ответственность за жизнь пациента*).

Группа процессуально-содержательных мотивов – вторая по частоте ответов студентов ТОГУ (18%). В высказываниях этой группы проявляется стремление проявлять в учебе интеллектуальную и/или физическую активность, интерес к содержанию своей деятельности, удовольствие от учебы (*потому что в университете – выбранная мною специальность; здесь обстановка, способствующая творчеству; мне приятно здесь учиться; мне нравится осваивать выбранную профессию*).

Третью позицию по частоте ответов студентов ПГУ (18%) занимает группа личных мотивов. Высказывания, объединенные в эту группу, отображают мотивы саморазвития, самоутверждения; стремления идентифицировать себя с другим человеком (*для развития моих умственных способностей; для развития у меня критического мышления; для дальнейшего саморазвития; с детства мечтала быть такой, как моя учительница*).

Остальные мотивы – познавательные и просоциальные – отражают стремление овладеть методами добывания знаний, интерес к научному познанию, к способам саморегуляции, осознание общественного значения учебной деятель-

ности, стремление к установлению и поддержанию отношений с другими людьми и т.п. Эти мотивы имеют частоты от 5% до 9%.

Высказывания, полученные от первокурсников в ответ на второй вопрос, характеризуют их ориентации на ожидаемые результаты обучения в вузе. Чаще всего назывались такие результаты, которые связаны с освоением общекультурных компетенций (35% и 38% ответов студентов выборок ПГУ и ТОГУ соответственно): *уметь организовывать себя и свою деятельность; справляться с жизненными трудностями; научиться преодолевать страх перед публикой, быть самостоятельным; научиться работать в коллективе; стать грамотнее, образованнее; перестать стесняться; узнать свои возможности* и т.п.

Группа общепрофессиональных компетенций определилась как вторая по частоте ответов у студентов ПГУ (29%) и третья – у студентов ТОГУ (20%). Эта группа включает такие высказывания: *получить знания о своей будущей профессии, освоить ее; быть мастером своего дела; быть для детей и учителем, и другом, которому можно доверять; найти подход к каждому ребенку; сформировать профессиональные навыки; пройти практику на хорошем предприятии* и т.д.

А группа профессиональных компетенций стала второй по частоте ответов у студентов ТОГУ (25%) и третьей – у студентов ПГУ (24%). В эту группу вошли высказывания о таких ориентациях первокурсников, которые связаны с освоением указанных компетенций: *освоить суть своей специальности; овладеть профессиональными навыками и умениями; применять теоретические знания на практике; научиться всему, что необходимо в будущей профессиональной деятельности* и др.

Отвечая на вопрос о том, почему человеку нужно получить высшее образование, первокурсники, по сути, отображали свое видение того, что в будущем может стать следствием высшего образования. В полученных ответах доминирует польза, которую, по мнению первокурсников, приносит высшее образование (69% и 46% ответов студентов выборок ПГУ и ТОГУ соответственно). Типичные высказывания участников: *хорошо устроиться в жизни; получить хорошую (высокооплачиваемую) работу; построить карьеру; котироваться на рынке труда; иметь постоянный достойный заработок* и т.п.

Вторая группа ответов (по удельному весу) характеризует привлекательность для первокурсников всего того, что приносит с собой высшее образование (16% и 20% ответов студентов выборок ПГУ и ТОГУ соответственно). Эта группа включает в себя высказывания: *станет многогранной и интересной личностью; будет иметь свои представления о мире и жизни; жить полной жизнью; понимать, осознавать, планировать свою жизнедеятельность; гордиться собой; реализоваться в своей жизни; чтобы человеком было сложнее манипулировать; для самосовершенствования и саморазвития; научиться искать возможности для достижения своих целей* и т.д.

Третьей по численности стала группа неопределенных ответов (8% и 18% ответов студентов выборок ПГУ и ТОГУ соответственно). Здесь содержатся высказывания типа: *у каждого своя цель; высшее образование престижно; оно нужно не только для хорошей работы и заработной платы*. В эту группу попали также высказывания первокурсников, не согласных с поставленным вопросом. Эти студенты считают, что не всем необходимо высшее образование: *многие профессии можно освоить и в колледже. «Есть талантливые и умные люди, которые не имеют высшего образования», – пишет один из респондентов. Среди ответов есть пропуски. Они означают, что, скорее всего, некоторые первокурсники пока не могут дать определенный ответ на поставленный вопрос.*

Самая малочисленная группа (7% и 15% ответов студентов выборок ПГУ и ТОГУ соответственно) объединяет высказывания о том, что результаты учебной деятельности – общественно востребованные, важные, нужные: *чтобы быть полезным обществу, эффективно работать в определенной сфере; приносить пользу*.

Охарактеризованные выше мотивы решения учиться в вузе, ориентации первокурсников на ожидаемые результаты обучения и представления о том, что может принести с собой высшее образование, являются индикаторами цели, которая определяет стратегии деятельности студентов. Если у какого-либо студента отсутствует осознанная цель стратегии его деятельности, то это проявляется в неопределенности его ответов на первые три вопроса.

Для оценки того, имеется ли осознанная цель стратегии деятельности у студента, применялись следующие правила принятия решения:

- 1) если все ответы на три первых вопроса являются неопределенными, то считается, что у студента отсутствует осознанная цель стратегии его деятельности;
- 2) если два ответа на любые два из трех первых вопросов являются неопределенными, то считается, что у студента осознанная цель стратегии его деятельности скорее отсутствует, чем имеется;
- 3) если один ответ на любой из трех первых вопросов является неопределенным, то считается, что у студента осознанная цель стратегии его деятельности скорее имеется, чем отсутствует;
- 4) если ни один из ответов на любой из трех первых вопросов не является неопределенным, то считается, что у студента имеется осознанная цель стратегии его деятельности.

Результаты применения указанных правил к высказываниям в эссе в связи с первыми тремя вопросами (выборка ПГУ) и к ответам на первые три вопроса при анкетировании (выборка ТОГУ) представлены в табл. 2.

Распределение удельного веса оценок того, что осознанная цель стратегии деятельности студента отсутствует/имеется в наличии

Выборка студентов	Осознанная цель стратегии деятельности студента			
	отсутствует	скорее отсутствует, чем имеется	скорее имеется, чем отсутствует	имеется
ПГУ	0%	7%	52%	41%
ТОГУ	0%	12%	24%	66%

Использование критерия χ^2 показало, что распределение удельного веса оценок того, что осознанная цель стратегии деятельности студента отсутствует/имеется в наличии, не зависит от того, пишут ли первокурсники эссе или участвуют в опросе. При этом существенное превышение удельного веса студентов, имеющих осознанную цель стратегии своей деятельности, в выборке ТОГУ (66%) по сравнению с выборкой ПГУ (41%), вероятно, связано специфике университетов и большей субъектностью студентов ТОГУ.

В ответах на четвертый вопрос студенты называли то, что делает для них привлекательной учебную деятельность. В этом плане наиболее часто первокурсники ПГУ называли взаимодействие с друзьями (26%), а первокурсники ТОГУ – саму учебную деятельность (37%). У студентов ПГУ на втором месте по частоте ответов было профессиональное развитие (23%), а у студентов ТОГУ – познание (19%). Третье место по частоте ответов у студентов ПГУ заняло познание (22%), а у студентов ТОГУ – другие особенности учебной деятельности (15%), не сводящиеся к личностному развитию, самореализации и общению (здесь *заниматься любимым делом; приходить на работу и радоваться, что я здесь; делать что-то новое, необычное; привлекают дальнейшие перспективы* и др.).

А в своих ответах на пятый вопрос первокурсники охарактеризовали все то, что может помешать их учебной деятельности. Чаще всего были названы личные причины, не связанные с занятиями (35% и 34% ответов студентов выборки ПГУ и ТОГУ соответственно) – *лень; недосып; болезнь; внутренний «озорник и бездельник»; отъезд в родной город; телефон* и др. На втором месте – группа других обстоятельств, не связанных с социальными обязательствами, учебными затруднениями, общением и досугом, – 17% и 21% ответов студентов ПГУ и ТОГУ соответственно (*личные мысли; наблюдения за обыденной жизнью; внешний мир в окне, люди, погода*). Практически половина ответов этой группы – пропуски, указывающие на то, что респонденты не могут сформулировать ответ на поставленный вопрос. Третье место по частоте в высказываниях студентов ПГУ занимает группа «досуговая деятельность» (16%), а в высказываниях первокурсников ТОГУ – «общение» (18%).

Таким образом, анализ полученных результатов позволяет сделать следующие выводы.

Если задачей диагностики, представляющей целевую ориентацию первокурсников и мотивацию их учебной деятельности, является получение только

содержательных характеристик, то можно с одинаковым успехом использовать и написание эссе, и проведение опроса. Вместе с тем, поскольку активность формирования высказываний при написании эссе существенно выше активности формулирования ответов участниками опроса, то написание эссе предпочтительнее.

Эссе органично включается в текущую деятельность и не встречает внутреннего сопротивления. Оно позволяет инициировать сопровождение преподавателями личностного и профессионального развития студентов. Написание эссе создает естественные возможности дальнейшей работы преподавателя, направленной на сопровождение осмысления студентами своей целевой ориентации и мотивации собственной учебной деятельности.

Так, после написания эссе можно провести круглый стол на тему: «Почему я учусь?» Примерный перечень вопросов для обсуждения:

- Что было самым сложным при написании эссе?
- Над какими вопросами до написания эссе студенты не задумывались?
- На какой вопрос было проще всего отвечать?
- От чего зависит выбор вуза / направления подготовки?
- Почему нужно посещать занятия, что они дают?

Основная цель круглого стола – побудить учащихся отразить ход написания эссе и обобщить свои мысли по его поводу.

Через три года (на 4-м курсе) студентам вновь дается задание написать эссе на ту же тему, ответив на такие же вопросы и на один дополнительный: «Чему ты уже успел научиться?» А после обработки и анализа материалов каждый участник получает свое эссе, написанное еще на 1-м курсе. Дается задание: охарактеризовать изменения представлений о своем будущем.

Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания 27.5905.2017/8.9 «Системно-когнитивный подход к распознаванию индивидуальных академических стратегий студентов вуза на основе динамики их академической успешности и характеристик эмоционального выгорания» (2017 – 2019 гг.).

The study was supported by the Government task 27.5905.2017/8.9 "System and cognitive approach to identification of individual academic strategies of students based on the dynamics of their academic achievements and the characteristics of burnout" (2017 – 2019).

Библиографический список

1. Поваренков Ю.П. *Проблемы психологии профессионального становления личности*. Саратов: СГСЭУ, 2013.
2. Слепко Ю.Н. Содержание целей учебной деятельности студентов в период обучения в вузе. *Ярославский педагогический вестник*. 2015; № 5: 172 – 177.
3. Константинова Е.В. *Жизненные стратегии современных студентов: опыт эмпирического исследования*. Available at: <http://nice-diplom.ru/biblioteka/statji/254-zhiznennye-strategii-sovremennyh-studentov-opyt-empiricheskogo-issledovaniya.html>
4. Лушников Ю.Ю., Мандранов А.М., Иванов М.А. Пути повышения учебной мотивации у студентов, обучающихся в учебных военных центрах гражданских вузов. *Достижения вузовской науки*. 2014. № 12: 87 – 92.
5. Петров Д.В., Ивтутина Е.П. Типы жизненных стратегий личности студента. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016; Т. 32: 141 – 150.
6. Корнеева Е.Н. Оценка содержания, структуры и динамики мотивации учебной деятельности как средство регуляции образовательного взаимодействия. *Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы VI Международной научно-практической конференции*. Ярославль: Изд-во «Канцлер», 2013: 414 – 418.
7. *Практикум по возрастной психологии*. Под редакцией Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – Санкт-Петербург: Речь, 2008.
8. Бадмаева Н.Ц. *Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей*: Монография. Улан-Удэ, ВСГТУ, 2004: 151 – 154.
9. Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург: Питер, 2002.
10. Ансимова Н.П. Представления о целях учебной деятельности у учителей и учащихся средней школы. *Ярославский педагогический вестник*. 2001; № 1: 57 – 63.

References

1. Povarenkov Yu.P. *Problemy psihologii professional'nogo stanovleniya lichnosti*. Saratov: SGS'EU, 2013.
2. Slepko Yu.N. Soderzhanie celej uchebnoj deyatel'nosti studentov v period obucheniya v vuzе. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2015; № 5: 172 – 177.
3. Konstantinova E.V. *Zhiznennye strategii sovremennyh studentov: opyt' empiricheskogo issledovaniya*. Available at: <http://nice-diplom.ru/biblioteka/statji/254-zhiznennye-strategii-sovremennyh-studentov-opyt-empiricheskogo-issledovaniya.html>
4. Lushnikov Yu.Yu., Mandranov A.M., Ivanov M.A. Puti povysheniya uchebnoj motivacii u studentov, obuchayushchihsya v uchebnyh voennyh centrakh grazhdanskih vuzov. *Dostizheniya vuzovskoy nauki*. 2014. № 12: 87 – 92.
5. Petrov D.V., Ivutina E.P. Tipy zhiznennyh strategij lichnosti studenta. *Nauchno-metodicheskij 'elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2016; T. 32: 141 – 150.
6. Korneeva E.N. Ocenka soderzhanija, struktury i dinamiki motivacii uchebnoj deyatel'nosti kak sredstvo reguljacii obrazovatel'nogo vzaimodejstija. *Sistemogenez uchebnoj i professional'noj deyatel'nosti: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Yaroslavl: Izd-vo «Kancler», 2013: 414 – 418.
7. *Praktikum po vozrastnoj psihologii*. Pod redakciej L.A. Golovej, E.F. Rybalko. – Sankt-Peterburg: Rech', 2008.
8. Badmaeva N.C. *Vliyanie motivacionnogo faktora na razvitie umstvennyh sposobnostej*: Monografiya. Ulan-Ud'e, VSGTU, 2004: 151 – 154.
9. Il'in E.P. *Motivacija i motivy*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
10. Ansimova N.P. Predstavleniya o celyah uchebnoj deyatel'nosti u uchitel'ej i uchaschihsya srednej shkoly. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2001; № 1: 57 – 63.

Статья поступила в редакцию 17.09.19

Plotnikova E.G., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Perm Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation (Perm, Russia), E-mail: plotnikovaeg@mail.ru

Dashkin V.M., teacher, Perm Military Institute of the Russian National Guard Troops of the Russian Federation (Perm, Russia), E-mail: dashkin.vadik@mail.ru

TECHNOLOGY FOR THE IMPLEMENTATION OF THE MODEL FORMING READINESS OF THE FUTURE OFFICER OF THE NATIONAL GUARDS FOR PEDAGOGICAL INTERACTION WITH SUBSIDIARIES. The article defines the main directions for improving the pedagogical training of future officers, which are pedagogical skills; military vocational training; improvement of scientific qualifications; increase the level of information component; the upbringing of spiritual and moral values, etc. Issues related to the implementation of the model for the formation of the readiness of a future officer of the Russian National Guard troops for pedagogical interaction with subordinates are considered. The organizational and pedagogical conditions for the functioning of this model are identified, technologies are presented that contribute to the modernization of pedagogical discipline in a military university in the context of improving the preparedness of future officers for pedagogical interaction with subordinates.

Key words: pedagogical interaction with subordinates, model, readiness, technology, organizational and pedagogical conditions, pedagogy, discipline.

Е.Г. Плотникова, д-р пед. наук, проф. Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Пермь, E-mail: plotnikovaeg@mail.ru

В.М. Дашкин, преп., Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Пермь, E-mail: dashkin.vadik@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ПОДЧИНЁННЫМИ

В статье определены основные направления совершенствования педагогической подготовки будущих офицеров, которыми выступают: педагогическое мастерство; военно-профессиональная подготовка; совершенствование научной квалификации; повышения уровня информационной составляющей; воспитание духовно-нравственных ценностей и др. Рассматриваются вопросы, связанные с технологией реализации модели формирования готовности будущего офицера войск национальной гвардии России к педагогическому взаимодействию с подчинёнными. Выявлены организационно-педагогические условия функционирования данной модели, представлены технологии, способствующие модернизации педагогической дисциплины в военном вузе в контексте улучшения готовности будущих офицеров к педагогическому взаимодействию с подчинёнными.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие с подчинёнными, модель, готовность, технология, организационно-педагогические условия, педагогика, дисциплина.

Сегодня перед высшей школой возникает необходимость поиска внутренних резервов для обеспечения более качественных образовательных результатов, стремительного поиска и внедрения инновационной, педагогической образовательной парадигмы с целью решения широкого спектра задач обучения. Требования Федеральных государственных стандартов свидетельствуют нам о совершенствовании качества образования и популяризации вопросов организации педагогической подготовки будущих офицеров, фундаментом которых является компетентностный и субъектный подходы, нацеленные на обучение и получение результатов.

Проведя анализ образовательной деятельности военных учебных заведений войск Росгвардии, нами были определены основные направления совершенствования педагогической подготовки будущих офицеров, в качестве которых выступают следующие: педагогическое мастерство; военно-профессиональная подготовка; совершенствование научной квалификации; повышение уровня информационной составляющей; воспитание духовно-нравственных ценностей и др. В нашем исследовании мы акцентируем внимание на педагогическую подготовку офицерского состава с помощью организации педагогического взаимодействия с подчинёнными. Для достижения успешности в профессиональном взаимодействии данная подготовка должна быть организована системно и качественно, а также являться определяющей во взаимоотношениях между военнослужащими [1, с. 257].

Основой успешной педагогической деятельности офицеров выступают педагогическая компетентность, педагогическое мастерство и культура, системная педагогическая подготовка, наличие знаний в области профессиональной педагогики.

Подготовка офицерского состава к педагогическому взаимодействию рассматривается нами как совокупность организационных и методических мероприятий, которые направлены на развитие и реализацию образовательной среды, обладающей вариативным дидактическим обеспечением, позволяющей решать задачи по формированию компетенций у будущих офицеров, а также подготовку их к активности с позиций воспитателя, помощника, консультанта, дидакта, методолога и др. Необходимо отметить, что педагогическая деятельность офицера подразумевает двойную подготовку: человеческую и специальную [2, с. 54].

Проанализировав теоретические источники и проведя эмпирические исследования, нами была разработана модель формирования готовности будущего офицера ВНГ России к педагогическому взаимодействию с подчинёнными (рис. 1).

В основе реализации данной модели лежат взаимосвязанные составляющие педагогической подготовки офицеров, такие как психолого-педагогическая, технологическая и специально-информационная.

Психолого-педагогическая подготовка к педагогическому взаимодействию офицеров с подчинёнными включает в себя три профессиональные компетенции: рефлексивно-педагогическую, социальную и регулятивную. Результатом пе-

дагогической деятельности в данном случае будет выступать сформированность вышеуказанных профессиональных компетенций.

Технологическая составляющая подготовки офицерского состава к педагогическому взаимодействию с подчинёнными способствует формированию организационной, коммуникативной и операциональной компетенций, а также способам и приемам методической работы.

Формированию специальной, прогностической и информационно-компьютерной компетенций способствует специально-информационная подготовка офицерского состава к педагогическому взаимодействию. Она направлена на реализацию возможностей офицеров применять специальные знания, а также знания информационных технологий в своей профессиональной деятельности.

Рассмотрим организационно-педагогические условия, способствующие функционированию модели готовности будущего офицера к педагогическому взаимодействию с подчинёнными.

1. Сформированность мотивационных убеждений, направленных на педагогическую подготовку офицеров, а также готовность к самообразованию и саморазвитию.

2. Разработка структурно-функциональной модели подготовки будущих офицеров к педагогическому взаимодействию с подчинёнными.

3. Дидактическое обеспечение педагогической подготовки; формирование у офицеров педагогически значимых компетенций.

Реализация разработанной нами модели основывалась на трех базовых технологиях, которые способствуют совершенствованию педагогической дисциплины в военном вузе с целью улучшения подготовки будущих офицеров к педагогическому взаимодействию с подчинёнными [3, с. 97].

Первая технология – применение современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). При использовании данной технологии курсанты знакомятся с подборкой видеоматериалов на тему личностных взаимоотношений между военнослужащими, рассматривая положительные и отрицательные примеры. Курсанты высказывают своё мнение об увиденном, комментируют, обсуждают именно позитивные или негативные примеры взаимоотношений. Во-вторых, нами были разработаны и внедрены тестовые материалы по теме педагогического взаимодействия будущего офицера с подчинёнными.

Вторая технология – разработка и внедрение профессионально-педагогических тренингов. Было разработано и проведено три тренинга. Первый тренинг – разбор и проигрывание ситуаций межличностного взаимодействия на горизонтальном уровне – между сослуживцами. Два других тренинга были сосредоточены на различных аспектах взаимоотношений между офицерами и подчинёнными, один из них предполагал проигрывание и анализ ситуаций взаимодействия с точки зрения офицера, другой – с точки зрения подчинённого. Содержание тренингов включало в себя:

- 1) военно-педагогическое целеполагание;
- 2) организацию и проведение занятий с курсантами;



Рис. 1. Модель формирования готовности будущего офицера национальной гвардии к педагогическому взаимодействию с подчинёнными

3) восприятие обучаемого (сослуживца) в контексте его индивидуально-личностных особенностей;

4) создание и обеспечение ресурсами создаваемой образовательной среды для решения возникающих педагогических задач, а также адаптацию данных ресурсов в зависимости от динамики учебного процесса.

Данные тренинги способствовали развитию:

- 1) личностно-ориентированного восприятия военнослужащих;
- 2) способности руководить коллективом с целью достижения поставленных педагогических целей;
- 3) активного мышления, анализа, освоению и запоминанию информации;
- 4) эрудиции;
- 5) интереса в исполнении служебно-должностных обязанностей;
- 6) осознания своего места в деятельности, коллективе.

Основу тренингов составляли групповые форматы, но в свою очередь имели и индивидуальную направленность. Отличительной чертой тренингов стало их внедрение в образовательно-воспитательный процесс вуза, что дало нам возможность обеспечить применение знаний, приобретаемых в ходе учебного процесса, в интересах проведения тренинговых занятий. После проведения каждого тренинга была осуществлена рефлексия: курсанты делились мнениями и впе-

чатлениями о тренинговых ситуациях, в которых принимали участие, предлагали собственные варианты решения возникающих задач, а также стилей поведения в них [4, с. 24; 5, с. 28].

Третья технология – проектное обучение. Темы проектов, предложенных в рамках дисциплины «Педагогика», были разработаны при совместном участии преподавателей и курсантов. Среди них отметим следующие: «Проблема взаимодействия преподавателей и обучающихся в классических ситуациях», «Сравнительный анализ межличностного взаимодействия преподавателя и обучающихся в различные исторические периоды (на выбор курсантов)», «Сравнительный анализ межличностного взаимодействия педагога и обучающихся в России и других государствах (по выбору курсантов)», «Особенности межличностного взаимодействия в российской армии в различные исторические периоды (по выбору курсантов)», «Регламентация взаимодействия офицера и подчинённых в официальных документах (по выбору курсантов)», «Авторская программа улучшения межличностных взаимоотношений в воинском коллективе».

Для выполнения проектов были задействованы различные способы сбора, обработки и передачи информации. На этапе сбора информации курсантами были задействованы материалы из кафедрального, библиотечного и архивного

фонда, а также интернет-ресурсов. Проекты представлялись как в бумажном (тексты, схемы, модели, фотографии), так и в электронном виде (видеоклипы, презентации). После защиты проектов инициировалось обсуждение увиденного и услышанного, давалась оценка степени раскрытия проблемы, высказывались альтернативные мнения [6, с. 111].

В течение работы по формированию у курсантов навыков и умений педагогического взаимодействия с подчиненными мы фиксировали достижения военнослужащих, анализировали изменения в их теоретической и практической подготовке, психологической готовности и способности к совершенствованию соответствующих профессиональных компетентностей.

Библиографический список

1. Streltsov R.V., Lavina T.A., Bosova L.L., Tsaregorodtsev E.I. Training of the Russian Federation's national guard officers in information security. *Issues and Trends in Interdisciplinary Behavior and Social Science*. Proceedings of the 6th International Congress on Interdisciplinary Behavior and Social Sciences, 2018. С. 257 – 260.
2. Ромашин В.Н. *Педагогическая система развития профессионально важных качеств офицера у курсантов старших курсов военного вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Омск, 2010.
3. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург, 2015.
4. Стрельцов Р.В., Васильев А.А. Профессиональная подготовка курсантов военного института как средство формирования готовности по воспитанию конфликтологической культуры у личного состава. *Глобальный научный потенциал*. 2013. № 5 (26): 26 – 27.
5. Терещенко А.Г. *Становление и развитие военно-педагогического образования в России: Методология, история, приоритеты современности*. Воронеж: Изд-во ВАИУ, 2012.
6. Чернов С.А. Методологические и методические подходы к оценке эффективности подготовки специалистов в высших военных учебных заведениях при индивидуализации обучения и воспитания. *Гуманитарные проблемы военного дела*. 2016; № 1; 109 – 116.

References

1. Streltsov R.V., Lavina T.A., Bosova L.L., Tsaregorodtsev E.I. Training of the Russian Federation's national guard officers in information security. *Issues and Trends in Interdisciplinary Behavior and Social Science*. Proceedings of the 6th International Congress on Interdisciplinary Behavior and Social Sciences, 2018. S. 257 – 260.
2. Romashin V.N. *Pedagogicheskaya sistema razvitiya professional'no vazhnykh kachestv oficera u kursantov starshih kursov voennogo vuza*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Omsk, 2010.
3. Rubinshteyn S.L. *Osnovy obshchej psihologii*. Sankt-Peterburg, 2015.
4. Strel'cov R.V., Vasil'ev A.A. Professional'naya podgotovka kursantov voennogo instituta kak sredstvo formirovaniya gotovnosti po vospitaniju konfliktologicheskoy kul'tury u lichnogo sostava. *Global'nyj nauchnyj potencial*. 2013. № 5 (26): 26 – 27.
5. Tereschenko A.G. *Stanovlenie i razvitie voenno-pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii: Metodologiya, istoriya, priorityty sovremennosti*. Voronezh: Izd-vo VAIU, 2012.
6. Chernov S.A. Metodologicheskie i metodicheskie podhody k ocenke effektivnosti podgotovki specialistov v vysshih voennykh uchebnykh zavedeniyah pri individualizatsii obucheniya i vospitaniya. *Gumanitarnye problemy voennogo dela*. 2016; № 1; 109 – 116.

Статья поступила в редакцию 09.10.19

УДК 159.9

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00106

Dosse T.G., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theory and Methodology of Professional Education, Yaroslavl State Pedagogical University n.a. K.D. Ushinsky (Yaroslavl, Russia), E-mail: fpk5@mail.ru

Zavertkina E.G., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of General and Social Psychology, Yaroslavl State Pedagogical University n.a. K.D. Ushinsky (Yaroslavl, Russia), E-mail: zavlyelena@yandex.ru

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF TEACHERS WORKING WITH GIFTED CHILDREN: A PRACTICAL ASPECT. In connection with the social order for the development of the intellectual and creative potential of the country, the article actualizes a problem of increasing the communicative competence of teachers teaching the contingent of gifted children. The basis of the article is description of practical experience in this area in the system of continuing teacher education. The results of an empirical study of the possibilities of developing communicative competence, including its verbal component, among teachers of additional education of children are given. According to the results of the study, the need for a systematic formation of the communicative competence of specialists working with talented children and the manifestation of special attention to the criteria for its assessment are substantiated; the demand for additional professional programs that contribute to the development of the speech component of pedagogical communication is confirmed. The authors focus on the specific results of the input and output control of the level of communicative competence in general and the speech culture of students in particular in the framework of the developed program "Communicative competence of a teacher: speech aspect". The possibility of such a comparison makes obvious not only the shortages of this competency among the contingent of teachers of additional education of children, but also the effectiveness of the organizational and pedagogical conditions of its systemic development revealed by the authors. The material has scientific certainty, practical orientation and determines some prospects for organizing the process of increasing the professionalism of teachers working with gifted children.

Key words: communicative competence, gifted children, speech aspect of pedagogical communication, comprehensive educational program.

Т.Г. Досса, канд. филол. наук, доц., Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, E-mail: fpk5@mail.ru

Е.Г. Заверткина, канд. психол. наук, доц., Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, E-mail: zavlyelena@yandex.ru

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В связи с социальным заказом на развитие интеллектуального и творческого потенциала страны в статье актуализируется проблема повышения коммуникативной компетентности педагогов, обучающихся контингент одаренных детей. Основу статьи составляет описание практического опыта работы по данному направлению в системе непрерывного педагогического образования. Приводятся результаты эмпирического исследования возможностей развития коммуникативной компетентности, в том числе – её вербальной составляющей у педагогов дополнительного образования детей. По итогам исследования обосновывается необходимость системного формирования коммуникативной компетентности специалистов, работающих с талантливыми детьми, и проявления особого внимания к критериям её оценки; подтверждается востребованность дополнительных профессиональных программ, способствующих развитию речевого компонента педагогического общения. Авторы акцентируют внимание на конкретных результатах входного и выходного контроля уровня коммуникативной компетентности в целом и речевой культуры слушателей, в частности в рамках разработанной программы «Коммуникативная компетентность педагога: речевой аспект». Возможность подобного сравнения делает очевидными не только дефициты данной компетентности у контингента педагогов дополнительного образования детей, но и эффективность выявленных авторами организационно-педагогических условий её системного развития. Представленный в статье материал обладает научной достоверностью, практической направленностью и определяет некоторые перспективы организации процесса повышения профессионализма педагогов, работающих с одаренными детьми.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, одаренные дети, речевой аспект педагогического общения, комплексная образовательная программа.

Динамичный процесс социально-экономического развития нашей страны, обусловленный глобальными переменами во всех сферах жизнедеятельности общества и государства, настоятельно требует системной работы с одаренными детьми на государственном уровне. Важнейшей задачей современного образования в России становится сохранение и развитие творческого потенциала человека [1]. Модернизация экономики России нуждается в высокопрофессиональных специалистах. Эффективное педагогическое общение, безусловно, является важнейшим залогом успеха в развитии особых способностей одаренных детей, поэтому совершенно очевидна необходимость системного практикоориентированного повышения профессионального мастерства педагогов, работающих с подобным контингентом обучающихся.

Исследования, связанные с ключевой фигурой образовательного процесса – учителем, появились только в середине 80-х гг. XX века. Важность специальной подготовки педагога к работе с талантливыми детьми в современной отечественной науке обосновывается в трудах В.Н. Аверкина, В.Д. Шадрикова, Л.Л. Балакиной, И.А. Зимней, А.И. Савенкова [2 – 6]; живой интерес вызывают материалы научно-практической конференции в Санкт-Петербурге «Одаренные дети: проблемы, перспективы, развитие» (2011 г.) [7]. Целый ряд работ (М.Е. Богоявленской, А.И. Доровского, А.В. Комаровой и др.) [8 – 10], опирающихся на принципы Рабочей концепции одаренности под редакцией Д.Б. Богоявленской [11], посвящен различным аспектам подготовки педагогов, обучающихся данную категорию детей: процессы работы с талантливыми детьми различных возрастов и взаимодействия с ними в условиях образовательных организаций разного типа; уровень коммуникативной, инновационной, психологической и другой компетентности педагога, работающего с одаренными детьми; разные подходы к организации образовательного процесса с талантливыми детьми (интегративный, развивающий); характер педагогической деятельности в процессе работы с детьми, обладающими разными видами одаренности (творческой, интеллектуальной, спортивной и др.).

В современной науке разнообразие модели повышения профессионализма педагогов, работающих с талантливыми детьми, рассматривают Д.Б. Богоявленская, Ю.М. Жуков, А.В. Золотарева, Т.В. Разумовская, О.А. Корюковцева, И.Ю. Тарханова и др. [12 – 16], но внимания вербальному аспекту педагогической коммуникации преподавателей дополнительного образования детей (ДОД) в них уделяется явно недостаточно. В процессе осмысления речевого педагогического общения с контингентом одаренных детей мы опирались на труды Т.В. Анисимовой, Л.А. Введенской, Л.Б. Голуб, Д.Э. Розенталя, Поля Л. Сопера [17 – 20]. Большую помощь в организации самостоятельной работы в аспекте языковой культуры оказали «Интенсивный курс русского языка. Почему так не говорят по-русски» О.С. Иссерс и Н.А. Кузьминой [21] и «Справочник-практикум. Культура устной и письменной речи делового человека» под редакцией И.М. Рожкова [22].

Как показывает практика, при подготовке педагога дополнительного образования, чья роль в успешном, гармоничном развитии одаренного ребенка в постиндустриальном обществе возрастает, особенно необходимо формирование высокого уровня коммуникативной компетентности, которая важна как для его успешного самоопределения и самореализации в педагогической деятельности, так и для продуктивных отношений с особой категорией обучающихся – одаренными. Следует признать, что важность целенаправленного формирования коммуникативной компетентности педагога (особенно педагога ДОД), работающего с одаренными обучающимися, в первую очередь обусловлена особенностями этого контингента. Система дополнительного образования детей как раз и создает для них наиболее комфортную, лично ориентированную развивающую среду.

Недостаточная изученность условий, способствующих формированию коммуникативной компетентности педагогов, работающих с особым контингентом одаренных детей, также определяет актуальность исследования.

Таким образом, формирование коммуникативной компетентности педагога является интегративной проблемой педагогики и социальной психологии, решение которой в итоге актуально как для развития конкретной личности, так и для общественного прогресса в целом.

Цель исследования сводится к выявлению педагогических условий, способствующих формированию вербальной составляющей коммуникативной компетентности педагогов, работающих с одаренными детьми.

Базой исследования послужил Институт развития кадрового потенциала ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского». В исследовании принимала участие группа преподавателей системы дополнительного образования детей, обучающихся по комплексной вариативной программе «Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей и подростков».

В 2018 году на основании результатов анкетирования слушателей данных курсов с целью определения качества обучения было выявлено, что ответы большинства анкетированных свидетельствуют о наличии образовательного заказа на формирование коммуникативной компетентности, особенно в аспекте речевой культуры.

На основании социального заказа была создана особая комплексная вариативная программа «Коммуникативная компетентность педагога: речевой аспект» по освоению вербальной составляющей коммуникативной компетентности.

На подготовительном этапе для определения уровня знаний об особенностях организации образования одаренных обучающихся, специфике общения с ними и востребованности предлагаемой нами программы по формированию коммуникативной речевой компетентности проводилось целевое анкетирование слушателей.

Ответы на вопросы о принципах, методах и формах обучения одаренных детей показали, что большинство педагогов основой построения образовательного процесса считают коммуникативный (100%) и гуманистический (85%) подходы; используют частично-поисковый и исследовательский методы обучения (75%); выбирают индивидуально-групповые (87,5%) и коллективно-групповые (75%) формы работы; справедливо предпочитают с учетом возраста игровые технологии и технологии проблемного (75%), лично ориентированного, творческого (62,5%) и проектного (50%) обучения. Самыми большими трудностями в общении педагоги считают следующие: выстраивание субъект-субъектных отношений (87,5%), связанных с проблемами эгоизма и эгоцентризма талантливых детей (25%) и амбициями их родителей (62,5%); выбор стиля общения (75%). Вместе с тем 85% педагогов ДОД предпочитают мало подходящий для одаренных детей объяснительно-иллюстративный метод обучения, а 25% вообще выступают за репродуктивный; 62,5% ошибочно считают принцип доступности особенно важным для данной категории обучающихся, а 85% слушателей указывают технологию индивидуализации как самую продуктивную, хотя она способствует поддержанию уже имеющихся у одаренных детей амбиций и эгоизма. К сожалению, последние названные принципы, методы и технологии обучения ограничивают самостоятельность и творчество талантливых детей, создают у них ощущение нереализованности своих возможностей и не способствуют формированию субъект-субъектных отношений, без которых любая коммуникация не может быть результативной. Демократический стиль общения, который выбрали 50% слушателей как основной, способствует развитию коллективной деятельности, что также не является главным видом деятельности для одаренных детей. А эффективные для этой категории духовное (доверительно-неформальное) межличностное общение друзей и общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью выделили только 25% опрошенных.

Таким образом, на основании результатов анкетирования нами был сделан вывод, что условиями результативного образовательного процесса одаренных детей являются не только учет видов одаренности и использование активных и интерактивных педагогических технологий, но и системное формирование коммуникативной компетентности педагога в вопросах организации педагогического общения с одаренными детьми и их родителями посредством системного повышения квалификации, регулярного дистанционного диалога со специалистами, обмена опытом с коллегами и доступных методических рекомендаций по работе с талантливыми детьми и молодежью.

Кроме того, для определения у наблюдаемой нами группы слушателей уровня знаний о коммуникативной компетентности и владения навыками коммуникации в процессе речевого общения с одаренными детьми был предложен тест «Коммуникативная компетентность», разработанный на основе результатов описанного выше анкетирования педагогов ДОД, слушателей курсов повышения квалификации.

Выводы по результатам тестирования следующие: с заданиями, связанными с понятием коммуникативной компетентности и процессом взаимодействия, справились 65,5% слушателей; с заданиями, выявляющими уровень речевой культуры, справились 37,5% педагогов. Очевидно, что разработанная нами программа, нацеленная на формирование и развитие вербальной составляющей коммуникативной компетентности, востребована, так как более 60% опрошенных хотя и понимают суть коммуникативной компетентности и ее значимость в образовательном процессе одаренных детей, но не умеют выбирать методы, формы и средства воздействия на личность одаренного ребенка, адекватные целям и задачам коммуникации; 62,5% педагогов ДОД показали уровень речевой культуры и навыков вербального общения ниже базового.

Реализация разработанной нами комплексной вариативной программы «Коммуникативная компетентность педагога: речевой аспект» для педагогов, работающих с одаренными детьми, проводилась с 23 сентября 2018 года по 23 мая 2019 года. Данная образовательная программа состоит из 3 модулей разной сложности, разработанных в соответствии с социальным заказом и результатами упомянутого диагностирования слушателей: «Речь как компонент имиджа педагога и условие его успешной профессиональной карьеры», «Основы культуры речи и риторики», «Педагогическая коммуникация: речь как инструмент воздействия на личность».

Введение в учебный план общеобразовательного курса «Педагогическая коммуникация: речь как инструмент воздействия на личность» – это требование времени, обусловленное динамичным мировым социально-экономическим развитием и личными потребностями современного человека. Становление в России открытого демократического общества предполагает у тех, кто воспитывает и обучает наше подрастающее (особенно талантливое) поколение, наличие развитых коммуникативно-речевых способностей, умений высказать и аргументированно доказать свою точку зрения, выступать перед широкой аудиторией, вести конструктивный диалог в профессиональном сообществе с оппонентами и единомышленниками, одним словом, умений добиваться решения основной педагогической задачи: посредством слова воздействовать на обучающихся.

Основным методом преподавания данного модуля стал коммуникативный метод, сущность которого заключается в уподоблении процесса обучения процессу коммуникации. Точнее говоря, образовательный процесс должен строиться по той же модели, что и процесс общения, пусть несколько упрощенной, но по основным параметрам адекватной реальной педагогической коммуникации.

На протяжении всего периода обучения проводилась рефлексия успешности освоения программы. Этому способствовали следующие формы работы: подготовка и защита рефератов, решение ситуативных задач, подготовка высказываний на языковые темы, представление публичных выступлений с учетом цели высказывания, комплекс тренировочных упражнений по культуре речи с целью усвоения лексических, грамматических, орфоэпических и стилистических норм языка, полемическая игра «Дебаты», коммуникативные игры «Речевая ситуация и роли в общении», «Издательский дом»; создание памяток: плана речи разного вида (информационной, убеждающей, развлекательной), требований к говорящему, алгоритмов комплексного анализа выступления и его оценки. Итоговая аттестация проводилась в форме тестирования, результаты которого, приведенные выше, подтвердили эффективность нашей экспериментальной работы.

Поскольку с целью достижения большей достоверности нашего исследования на подготовительном этапе применялись две независимые методики определения уровня коммуникативной компетентности слушателей (в том числе – вербальной), нам показалось логичным также использовать две методики оценки уровня данной компетентности в результате проведенной работы, в том числе – по итогам курсовой подготовки.

Для выявления уровня коммуникативной компетентности педагога ДОД, работающего с одаренными детьми, мы разработали критерии оценки данной компетентности и ее речевой составляющей. Критерии, по которым проводилась оценка, соответствуют компонентам самой коммуникативной компетентности.

В качестве показателей указанных критериев были применены показатели и уровни сформированности метапредметных компетенций, представленные в коллективной монографии сотрудников кафедры управления образованием ЯГПУ им. К.Д. Ушинского «Формирование компетенций педагога, необходимых для работы с талантливыми детьми и молодежью, средствами дополнительного профессионального образования». [23; с. 243 – 254].

Для выявления дефицитов коммуникативной компетентности педагога, работающего с талантливыми детьми и молодежью, мы использовали тест Н.А. Мухамедьяровой [24]. Тестовые задания оценивались по трехбалльной системе от 0 до 2 баллов.

Рассмотрим и проанализируем полученные в ходе тестирования данные. У большинства тестируемых слушателей, прошедших обучение по программе «Педагогические коммуникации: речь как инструмент воздействия на личность», коммуникативная компетентность находится на достаточно высоком уровне – 1,63 балла.

В целом по результатам тестирования с учетом уровня ответов можно сделать вывод: 69% выпускников проведенных нами курсов имеют повышенный уровень коммуникативной компетентности, прежде всего – поведенческого компонента; 28% – базовый уровень, что в целом свидетельствует о достаточной эффективности реализации программы.

Для оценивания уровня сформированности когнитивного компонента речевой составляющей коммуникативной компетентности педагогов ДОД нами был применен тест «Самодиагностика речевой культуры». Он позволяет слушателям

самостоятельно произвести объективную оценку собственных знаний и навыков их употребления в сфере орфоэпии, лексикологии, грамматики и стилистики русского языка.

В целом тест самодиагностики показал значительное повышение речевой культуры слушателей курсов повышения квалификации (педагогов ДОД) по программе «Педагогическая коммуникация: речь как инструмент воздействия на личность»: если по результатам входной диагностики с речевыми заданиями справились только 37,5% слушателей, а знания в сфере педагогических коммуникаций имели 65,5%, то в итоге реализации указанной программы процент справившихся с выпускной работой возрос почти до 100% (99,9% ответов соответствуют базовому и повышенному уровню освоения когнитивной составляющей коммуникативной компетентности), что указывает на достижение означенной выше цели разработанной и реализованной нами дополнительной профессиональной образовательной программы.

Для определения результативности нашего эксперимента и эффективности созданной системы формирования коммуникативной компетентности в целом мы сравнили данные входной диагностики (тест «Коммуникативная компетентность») и выходной диагностики (тест Н.А. Мухамедьяровой и тест «Самодиагностика» по культуре речи): достаточный уровень мотивационно-ценностного и поведенческого компонентов, полученный при входном контроле (62,5%), вырос в процессе обучения на 34,5% и по итогам выходного контроля составил 97%.

Значимость нашего исследования «Формирование коммуникативной компетентности педагогов, работающих с одаренными детьми» определена глобальными социально-экономическими переменами во всех сферах жизнедеятельности общества и государства, динамичным движением России вперед. Социальный заказ общества на развитие творческого интеллектуального потенциала страны обуславливает инновационные изменения в деятельности педагогов, обучающихся талантливых детей. Высокое профессиональное педагогическое общение как в системе образования в целом, так и в системе дополнительного образования детей в частности способствует выявлению и развитию одаренных личностей, становится залогом успеха работы с перспективным контингентом воспитанников, поэтому системное повышение коммуникативной компетентности педагогов сегодня – несомненная необходимость.

В результате исследования процесса развития коммуникативной компетентности удалось выявить, что эффективность данного процесса определяется следующими условиями:

- повышение квалификации и профессиональная педагогическая деятельность строятся на диагностической основе, прежде всего – с учетом уровня речевой культуры, знания особенностей одаренных детей и навыков коммуникации с ними [25];
- применяются адекватные критерии оценки уровня коммуникативной компетентности педагога;
- обучение носит практическую направленность, системно используются активные и интерактивные формы обучения, особую значимость имеют разнообразные виды самостоятельной работы;
- проводится рефлексия профессиональной успешности на всех этапах обучения;
- с учетом требований Заказчика осуществляется разработка, системная реализация и анализ эффективности дополнительных профессиональных образовательных программ по развитию языковой культуры и совершенствованию навыков речевого воздействия на личность ребенка.

Библиографический список

1. *Модель взаимодействия учреждений общего образования с вузами по реализации общеобразовательных программ старшей школы, ориентированных на одаренных детей*: коллективная монография. Под редакцией А.В. Золотаревой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011.
2. Аверкин В.Н. Антиномический принцип персонализированной организации повышения квалификации педагогов. *Человек и образование. Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО*. 2014; № 3: 34 – 39.
3. Шадрин В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности. *Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова*. Серия Психология. 2006; № 1: 15 – 21.
4. Балакина Л.Л. Теория коммуникации как основа педагогического взаимодействия Текст. *Философия образования*. 2007; № 1: 75 – 78.
5. Зимняя И.А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
6. Савенков А.И. *Одаренный ребенок в массовой школе*. Москва: «Академия», 2001.
7. *Одаренные дети: проблемы, перспективы, развитие*: материалы Научно-практической конференции. – Санкт-Петербург: АППО, 2011.
8. Богоявленская М.Е. Природа проблем одаренных детей. *Одаренный ребенок*. 2004; № 4: 58 – 60.
9. Доровский А.И. Некоторые аспекты перевода потенциальной одаренности в явную. *Одаренный ребенок*. 2005. № 1: 28 – 29.
10. *Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей*. Минск: Красико-принт, 2008.
11. *Рабочая концепция одаренности*. Москва, 2003.
12. Богоявленская Д.Б. *Психология творческих способностей*. Москва: Издательство Академия, 2002.
13. Жуков Ю.М. *Коммуникативный тренинг*. Москва: «Гардарика», 2004.
14. *Концепция и модели подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для сферы дополнительного образования детей*: монография. Под редакцией А.В. Золотаревой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014.
15. Разумовская Т.В. Развитие профессиональной компетентности учителя для работы с одаренными детьми. *Одаренный ребенок*. 2012; № 2: 59 – 64.
16. Коряковцева О.А., Тарханова И.Ю. Преимущества реализации накопительно-модульной системы повышения квалификации педагогических кадров. *Ярославский педагогический вестник: Психолого-педагогические науки*. 2011; № 1, Т. 2: 214 – 2018.
17. Анисимова Т.В., Гимпельсон Е.Г. *Современная деловая риторика*: учебное пособие. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002.
18. Введенская Л.А., Павлова Л.Г. *Культура и искусство речи*. Ростов-на-Дону: Феникс, 1995.
19. Голуб Л.Б., Розенталь Д.Э. *Секреты хорошей речи*. Москва: Международные отношения, 1993.
20. Сопер Поль Л. *Основы искусства речи*. Москва: Прогресс-академия, 1992.
21. Иссерс О.С., Кузьмина Н.А. *Интенсивный курс русского языка. Почему так не говорят по-русски?* Пособие по культуре речи. Москва: Флинта, Наука, 2007.

22. *Культура устной и письменной речи делового человека*. Под редакцией И.М. Рожкова. Москва: Флинта, Наука, 2002.
23. *Формирование компетенций педагога, необходимых для работы с талантливыми детьми и молодежью, средствами дополнительного профессионального образования*: коллективная монография. Под научной редакцией А.В. Золотаревой, Н.П. Ансимовой. Серия: Подготовка кадров для работы с талантливыми детьми и молодежью. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016.
24. Мухамедьярова Н.А. Особенности реализации метапредметного подхода при подготовке педагогических кадров в вузе. *Инновации в образовании*. 2013; № 1: 72 – 79.
25. Бугайчук Т.В., Коряковцева О.А. Диагностика одаренности учащихся как психолого-педагогическая проблема. *Сопровождение одаренного ребенка в региональном образовательном пространстве*: материалы Межрегиональной научно-практической конференции. Ч. 2. Ярославль: Изд-во ГОУ ЯО ИРО, 2011.

References

1. *Model' vzaimodejstviya uchrezhdenij obshego obrazovaniya s vuzami po realizacii obsheobrazovatel'nyh programm starshej shkoly, orientirovannyh na odarenyh detej*: коллективная монография. Под редакцией А.В. Золотаревой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011.
2. Averkin V.N. Antinomiceskij princip personificirovannoj organizacii povysheniya kvalifikacii pedagogov. *Chelovek i obrazovanie. Akademicheskij vestnik Instituta pedagogicheskogo obrazovaniya i obrazovaniya vzroslyh RAO*. 2014; № 3: 34 – 39.
3. Shadrinov V.D. Lichnostnye kachestva pedagoga kak sostavlyayuschie professional'noj kompetentnosti. *Vestnik Yaroslavskego gosudarstvennogo universiteta im. P.G. Demidova. Seriya Psichologiya*. 2006; № 1: 15 – 21.
4. Balakina L.L. Teoriya kommunikacii kak osnova pedagogicheskogo vzaimodejstviya. Tekst. *Filosofiya obrazovaniya*. 2007; № 1: 75 – 78.
5. Zimnyaya I.A. *Klyucheve kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya*. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.
6. Savenkov A.I. *Odarenyj rebenok v massovoj shkole*. Moskva: «Akademiya», 2001.
7. *Odarenyye deti: problemy, perspektivy, razvitie*: materialy Nauchno-prakticheskoj konferencii. – Sankt-Peterburg. APPO, 2011.
8. Bogoyavlenskaya M.E. Priroda problem odarenyh detej. *Odarenyj rebenok*. 2004; № 4: 58 – 60.
9. Dorovskij A.I. Nekotorye aspekty perevoda potencial'noj odarenosti v yavnyuyu. *Odarenyj rebenok*. 2005. № 1: 28 – 29.
10. *Psichologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie odarenyh detej*. Minsk: Krasiko-print, 2008.
11. *Rabochaya koncepciya odarenosti*. Moskva, 2003.
12. Bogoyavlenskaya D.B. *Psichologiya tvorcheskih sposobnostej*. Moskva: Izdatel'stvo Akademiya, 2002.
13. Zhukov Yu.M. *Kommunikativnyj trening*. Moskva: «Gardariki», 2004.
14. *Koncepciya i modeli podgotovki, perepodgotovki i povysheniya kvalifikacii kadrov dlya sfery dopolnitel'nogo obrazovaniya detej*: monografiya. Pod redakciej A.V. Zolotarevoj. Yaroslavl': Izd-vo YaGPU, 2014.
15. Razumovskaya T.V. Razvitie professional'noj kompetentnosti uchitelya dlya raboty s odarennymi det'mi. *Odarenyj rebenok*. 2012; № 2: 59 – 64.
16. Koryakovceva O.A., Tarhanova I.Yu. Preimuschestva realizacii nakopitel'no-modul'noj sistemy povysheniya kvalifikacii pedagogicheskikh kadrov. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik: Psichologo-pedagogicheskie nauki*. 2011; № 1, T. 2: 214 – 218.
17. Anisimova T.V., Gimpel'son E.G. *Sovremennaya delovaya ritorika*: uchebnoe posobie. Moskva: Moskovskij psichologo-social'nyj institut; Voronezh: NPO «MOD'EK», 2002.
18. Vvedenskaya L.A., Pavlova L.G. *Kul'tura i iskusstvo rechi*. Rostov-na-Donu: Feniks, 1995.
19. Golub L.B., Rozental' D.E. *Sekrety horoshej rechi*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1993.
20. Soper Pol' L. *Osnovy iskusstva rechi*. Moskva: Progress-akademiya, 1992.
21. Issers O.S., Kuz'mina N.A. *Intensivnyj kurs russkogo yazyka. Pochemu tak ne govoryat po-russki?* Posobie po kul'ture rechi. Moskva: Flinta, Nauka, 2007.
22. *Kul'tura ustnoj i pis'mennoj rechi delovogo cheloveka*. Pod redakciej I.M. Rozhkova. Moskva: Flinta, Nauka, 2002.
23. *Formirovanie kompetencij pedagoga, neobhodimyh dlya raboty s talantlivymi det'mi i molodezh'yu, sredstvami dopolnitel'nogo obrazovaniya*: коллективная монография. Под научной редакцией А.В. Золотаревой, Н.П. Ансимовой. Серия: Подготовка кадров для работы с талантливыми детьми и молодежью. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016.
24. Muhamed'yarova N.A. Osobennosti realizacii metapredmetnogo podhoda pri podgotovke pedagogicheskikh kadrov v vuzе. *Innovacii v obrazovanii*. 2013; № 1: 72 – 79.
25. Bugajchuk T.V., Koryakovceva O.A. Diagnostika odarenosti uchashchisya kak psichologo-pedagogicheskaya problema. *Soprovozhdenie odarennogo rebenka v regional'nom obrazovatel'nom prostranstve*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ch. 2. Yaroslavl': Izd-vo GOU YaO IRO, 2011.

Статья поступила в редакцию 10.10.19

УДК 811.161.1

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00107

Dudina G.O., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Military Academy of Logistics n.a. General of the Army A.V. Khrulev (St. Petersburg, Russia), E-mail: galina.rus@list.ru

Chechik I.V., Cand. Of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering (St. Petersburg, Russia), E-mail: ira_evil@mail.ru

MEDIA SOURCES AS A MEANS FOR FORMING PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS AT THE RUSSIAN FOR FOREIGN LANGUAGE CLASSES. The article studies one of the most relevant problems of Teaching Russian as a Foreign Language – the problem of forming professional communicative competence of foreign engineering and technical profile students with the help of Russian media sources. The forming media competency is considered as one of the main skills of competitive professional. In this article, the linguodidactic potential of Russian mass media is substantiated by the example of their use in classes for the Russian language in specific purposes. In the article the teaching technology based on the principles of credibility, objectivity, practical value of media sources is described. The authors show the examples of using methods and techniques of training based on interaction and forming self-educational competence of students. The authors consider that the education focused on crosscultural communications is fundamentally important.

Key words: media education, media competence, professional communicative competence, Russian as Foreign Language, Russian as language for Specific Purposes, media sources, electronic media, problem-solving teaching method, crosscultural communication, distance education.

Г.О. Дудина, канд. пед. наук, доц., ФГКВУ ВО «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулёва», г. Санкт-Петербург, E-mail: galina.rus@list.ru

И.В. Чечик, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет», г. Санкт-Петербург, E-mail: ira_evil@mail.ru

РЕСУРСЫ МАСС-МЕДИА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Статья посвящена одной из наиболее актуальных проблем методики преподавания иностранных языков и русского как иностранного, в частности проблеме формирования профессионально-коммуникативной компетентности иностранных учащихся инженерно-технического профиля средствами массовой коммуникации. Во главу угла ставится проблема формирования медиакомпетентности будущих профессионалов, так как развитие медиаграмотности и медиакультуры становится одним из условий конкурентоспособности специалиста. В статье анализируется лингводидактический потенциал отечественных медиаресурсов; предлагается педагогическая технология, основанная на принципах достоверности и методической ценности материалов масс-медиа, релевантности профессионально ориентированному характеру обучения; приводятся конкретные примеры заданий, основанных на проблемно-поисковом методе работы с учебным материалом, интерактивных и дистанционных технологиях обучения, а также принципе межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: медиаобразование, медиакомпетентность, профессионально-коммуникативная компетентность, русский язык как иностранный (РКИ), русский язык для специальных целей, медиаресурсы, электронные СМИ, проблемно-поисковый метод обучения, межкультурная коммуникация, среда дистанционного обучения (СДО).

Стремительное развитие информационного общества и интернет-пространства диктует новые требования к системе образования в условиях его модернизации и цифровизации [1], где на первые позиции выходит не только использование информационно-коммуникационных технологий, цифровых и медиаресурсов в традиционных формах обучения, но и новая его форма – медиаобразование. При этом последнее нередко трактуют еще и как «процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники» [2, с. 27].

Фундаментальным вопросам, связанным с феноменом медиаобразования, посвящены труды таких исследователей, как А.В. Федоров, М.В. Жижина, А.П. Короченский, С.Н. Пензин, А.И. Ходанович и др. По мнению авторов, результатом медиаобразования в рамках компетентного подхода становится формирование медиакомпетентности личности, которая «становится частью профессиональной субкультуры специалистов, условием социализации личности в современном медиамире, фактором успешности человека в быстро меняющемся социуме <-> выступает как средство познания поликультурного мира, средство получения знаний, способ самопрезентации и реализации потенциальных возможностей личности» [3, с. 48]. Исследователи подчеркивают особую важность развития медиаграмотности и медиакультуры обучаемых, поскольку при этом условии возможно уйти от формализма знаний в сторону поиска и получения объективно новых знаний в учебно-исследовательской деятельности обучаемых. Кроме того, именно язык масс-медиа сегодня становится ретранслятором феноменов национальной медиакультуры [4] и информационной культуры личности [5].

Все вышесказанное имеет особую ценность для методики преподавания иностранного языка в целом и русского как иностранного в частности. Методисты подчеркивают, что формирование профессионально-коммуникативной компетентности иностранных учащихся невозможно без использования ресурсов масс-медиа, поскольку в современных реалиях успешный специалист должен владеть умениями оперативно искать и анализировать информацию по степени достоверности, актуальности, выделять ключевые смыслы информационных сообщений, сопоставлять их с собственной системой ценностей и ценностями инокультурного общества. Таким образом, медиакомпетентность становится одним из условий конкурентоспособности современного специалиста. Практические примеры формирования медиакомпетентности описаны в ряде работ М.В. Жижиной [3], С.В. Миндеевой [6], В.И. Чельшевой [7] и др.

При этом особую роль в методике обучения и формирования медиакомпетентности [2 – 8] и социально-коммуникативной, языковой компетентности [9] начинают играть медиаресурсы и медиатехнологии, которые, обладая рядом дидактических свойств, позволяют преподавателю не только интересно, но и результативно выстраивать образовательный процесс профессиональной подготовки специалистов, в том числе и в рамках обучения РКИ [4, 10 – 14].

Многие авторы отмечают, что наряду с богатыми возможностями использования российского аутентичного медиаконтента при обучении РКИ существуют определенные сложности и угрозы, вызванные многогранностью и многоаспектностью отечественных СМИ, особенно в пространстве Рунета. Это, прежде всего, отсутствие цензуры, стилистическое многообразие, наличие большого количества «фейковых» новостей. Исследователями выделен ряд критериев отбора интернет-ресурсов для их использования на занятиях. Так, например, среди них И.И. Ярославская [14] выделяет:

1. Авторство сайта, определяющее достоверность, корректность и качество информации. С точки зрения надежности сайты государственных органов, правительственных организаций, крупных компаний, известных учебных заведений, библиотек, научно-исследовательских центров и др. должны рассматриваться в первую очередь.
2. Регулярность обновления информации на сайте.
3. Скорость загрузки информации и взаимодействия с интернет-ресурсом.
4. Удобство навигации по сайту, наличие гиперссылок и иных связей с другими ресурсами.
5. Оформление сайта, его привлекательность с художественной точки зрения, удобство для чтения и поиска информации.

В контексте обучения иностранных учащихся строительных направлений подготовки языку специальности на продвинутом этапе наряду с учебными текстами целесообразно предъявлять аутентичный материал с интернет-сайтов профильных организаций. Например, в ходе изучения тем: «*Мосты и тоннели*», «*Скоростная автодорога*», «*Здания и сооружения*» целесообразно использовать материалы с интернет-сайтов: (а) дирекции комплекса защитных сооружений (КЗС) от наводнений Санкт-Петербурга (см. сайт www.dambaspb.ru); (б) участников строительства и эксплуатационно-технического обслуживания (КЗС) (см. сайты www.sgem.ru, <http://www.transmost.ru/>, www.metrostroy-spb.ru, <http://rosavtodor.ru> и др.); (в) новостных лент известных электронных СМИ, таких как Фонтанка.Ру (см. сайт www.fontanka.ru), РИА новости (см. сайт <https://ria.ru/>), Дороги России (см. сайт <http://dorinfo.ru/> и др.); (г) телекомпания RTG TV (см. сайт www.rgtv.ru и др.).

Лингводидактическая ценность такого рода учебных материалов (текстов, видеорепортажей, изображений) заключается в их тематической релевантно-

сти профессионально ориентированному характеру обучения, подлинности ситуаций профессионального общения, кодифицированности речи в контексте инженерно-технического дискурса. Необходимо также отметить, что наглядно представленная информация из данных источников содержит богатый культурологический и страноведческий материал, что значительно повышает интерес и мотивацию учащихся, а, следовательно, увеличивает их речемыслительную активность, способствует более эффективному формированию профессионально-коммуникативной компетентности.

По мнению большинства специалистов, эффективнее, с точки зрения развития медиакомпетентности инофона, будет та педагогическая технология, которая сочетает в себе задания и упражнения на основе проблемно-поискового метода обучения. В этой связи задания, направленные на развитие поискового и просмотрового чтения, могут содержать следующие формулировки: «*зайдите на сайт дирекции КЗС Санкт-Петербурга от наводнений, найдите информацию об объектах комплекса, перечислите их*»; «*просмотрите главную страницу сайта компании Метрострой, определите основные направления деятельности компании*»; «*просмотрите информацию о реализованных проектах данной компании*»; «*найдите информацию, связанную с КЗС Санкт-Петербурга от наводнений*»; «*проанализируйте главную страницу кампании Трансмост и определите основную сферу деятельности организации*»; «*просмотрите список реализованных проектов компании Спецгидроэнергомонтаж и найдите информацию, расскажите об объектах КЗС, установленных данной организацией*» и т.д.

Для развития изучающего и ознакомительного чтения эффективными будут задания на сравнение/сопоставление информации из различных источников. Например, «*просмотрите видеосюжет об автомобильном тоннеле под дамбой из видеофильма «Дамба Санкт-Петербурга. Уникальный щит» [15], запишите основные характеристики. На сайте компании Трансмост прочитайте текст об автомобильном тоннеле и дополните свои записи*»; «*просмотрите эпизод из видеофильма «Дамба Санкт-Петербурга. Уникальный щит» об экологических проблемах дамбы. Запишите основные факты. Дополните свой текст информацией с сайта дирекции КЗС Санкт-Петербурга от наводнений*»; «*сделайте запрос на новостных сайтах и составьте краткий отчет о работе защитных сооружений за последний месяц*».

Практика показывает, что задания на анализ и определение истинной/ложной информации повышает учебно-познавательную активность студентов в ходе изучающего и ознакомительного чтения. В таком случае эффективными будут задания на заполнение таблиц с графами «*верно/неверно/нет информации в тексте*». Например, «*прочитайте текст о судопропускном сооружении С-1 на вебсайте дирекции КЗС и заполните таблицу*». Методисты отмечают, что особую ценность в работе с медиаресурсами представляют навыки контент-анализа текста. В этом случае для обучаемых будут полезны задания на создание опорного конспекта текста или денотатного графа. Например, «*прочитайте текст о водопропускных сооружениях дамбы. Заполните блоксхему*».

Согласно принципу взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности, такого рода задания логично продолжить упражнениями на развитие умений говорения (подготовленного монологического высказывания). Например: «*опираясь на ваши записи, расскажите, с какой серьезной проблемой столкнулись строители при проектировании дороги по гребню дамбы, и какие пути решения этой проблемы были найдены*»; «*опираясь на блоксхему/опорный конспект, сделайте доклад о водопропускных сооружениях дамбы*». Тренировка диалогического общения возможна, если сформулировать задания таким образом: «*составьте вопросный план текста, задайте ваши вопросы другим студентам*».

Одним из неотъемлемых качеств профессионала считается умение работать в команде, активно взаимодействовать в группе для решения поставленных задач. Для студентов-иностранцев, изучающих русский язык в специальных целях, особую сложность вызывает общение в группе на профессиональные темы. В связи с этим работу в команде необходимо тренировать и на занятиях по обучению языку специальности. Общеизвестным является тот факт, что интерактивные методы, основанные на командном взаимодействии и активном проблемно-ситуационном анализе информации, такие как метод проектов, кейс-стади, ролевая игра, дискуссия являются наиболее эффективным средством формирования профессионально-коммуникативной компетентности обучаемых [16].

Широкие возможности для подготовки такого рода заданий (проблемных ситуаций) предоставляет медиаконтент. Например, в процессе изучения темы «*автомобильные дороги*» студентам предлагается групповое задание на анализ новостных сообщений и газетных статей, содержащих проблемы экологического состояния объектов дорожного строительства, и совместный поиск вариантов реализации защитных и природоохранных мероприятий. На завершающем этапе студенты разрабатывают групповой проект и защищают его перед своими коллегами. Возможно проведение дискуссий по теме негативного влияния объектов дорожного строительства на окружающую среду. Исследователи отмечают, что задача стимулирования творческой деятельности учащихся на материале интернет-ресурсов с успехом решается современным методом организации учебного процесса – интернет-проектов (Webquest) [14].

Необходимо также отметить, что в современном образовании отводится большое место самоподготовке студентов. В связи с этим в учебном процессе ши-

роко используется дистанционное обучение (СДО). Среда дистанционного обучения предлагает разнообразные возможности для использования ресурсов масс-медиа в учебном процессе. Например, в СДО Moodle возможно собрать ресурсы (ссылки на интернет сайты, фотографии, видеофильмы, подкасты), которые студенты должны использовать для подготовки к занятиям. На основе медиаконтента, представленного преподавателем в СДО Moodle, студенты могут также дистанционно выполнять задания и выкладывать их в СДО для проверки, создавать тезаурус по изучаемой теме, писать эссе с выражением собственного мнения, создавать собственные фото и видеоколлекции по изучаемой теме. Обучение иностранных учащихся русскому языку невозможно вне контекста межкультурной коммуникации и диалога культур [17]. Задания, направленные на сравнение фактов изучаемой и родной культуры, неизменно вызывают большой интерес и повышают учебно-профессио-

нальную мотивацию учащихся. Например, в конце обсуждения материалов видеофильма о дамба Санкт-Петербурга можно предложить следующее домашнее задание: подготовить доклад/презентацию о защитных сооружениях родной страны.

Таким образом, использование на занятиях по РКИ материалов и ресурсов масс-медиа возможно при соблюдении определенных условий: тщательного отбора медиаконтента; опоры на проблемно-поисковый и интерактивные проектные методы обучения; использования ресурсов СДО; учета родной культуры обучающихся. Данная педагогическая технология способствует реализации важнейшей в современном информационном обществе задачи – формированию медиаграмотности обучающихся и развитию на ее основе медиакультуры. Что в свою очередь является неотъемлемым компонентом формирования профессионально-коммуникативной компетентности иностранных студентов.

Библиографический список

1. Лубков А.В., Каракозов С.Д., Рыжова Н.И. Тенденции развития современного образования в условиях становления цифровой экономики. *Информатизация образования: теория и практика: сборник материалов Международной научно-практической конференции*. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2017: 41 – 47.
2. Федоров А.В. *Словарь терминов по медиаобразованию, медиаледагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности*. Москва: МОО «Информация для всех», 2014.
3. Жижина М.В. Медиаграмотность как стратегическая цель медиаобразования: о критериях оценки медиакомпетентности. *Медиаобразование*. 2016; № 4: 47 – 65.
4. Дудина Г.О., Ротмистрова О.В., Супронова А.Н. Реализация лингводидактического потенциала массмедиа в обучении русскому языку иностранных военнослужащих. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 6 (73): 5 – 9.
5. Каракозов С.Д., Рыжова Н.И., Фомин В.И. Составляющие информационной культуры специалиста в контексте информатизации образования. *Вестник Самарского государственного экономического университета*. 2007; № 9; 94 – 99.
6. Миндеева С.В. Значимость медиакомпетентности для инженера-бакалавра в условиях компетентного подхода. *Magister Dixit*. 2012; № 2: 110 – 116.
7. Челышева И.В. Интерактивные формы и методы работы в развитии медиакомпетентности школьников. *Медиаобразование*. 2009; № 1: 59 – 66.
8. Дудина Г.О., Ротмистрова О.В. Формирование медиакомпетентности иностранных военнослужащих на занятиях по русскому языку. *Инновационные технологии в медиаобразовании: материалы III Международной научно-практической конференции*. Санкт-Петербург: 2019:69 – 78.
9. Рыжова Н.И., Медянова П.В., Структура и компоненты языковой составляющей социально-коммуникативной компетентности специалиста туристской индустрии. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 3 (34): 8 – 12.
10. Альджалут В.К. Электронная лингводидактика в обучении русскому языку как иностранному. *Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева*. 2011; № 2 (98): 141 – 148.
11. Цонева Л.М. Медiateкст в обучении русскому языку как иностранному // *Вестник Новгородского государственного университета*. 2015; Ч. 1, № 87: 30 – 32.
12. Цыкунов И.В. Методика изучения и интерпретации медиатекстов в контексте обучения РКИ. *Язык и текст langpsy.ru*. 2015; Т. 2, № 2. Available at: <http://psyjournals.ru/langpsy/2015/n2/Tsykunov.shtml>
13. Чечик И.В. Работа с рекламным текстом на уроках по русскому языку и культуре речи для студентов менеджеров. *Архитектура – Строительство – Транспорт: материалы 72-ой научной конференции*. Санкт-Петербург, 2016: 43 – 45.
14. Ярославская И.И. Методика создания учебных материалов по русскому языку как иностранному (с помощью ресурсов интернета). *Сибирский педагогический журнал*. 2012. № 5: 80 – 83.
15. *Дамба Санкт-Петербурга. Уникальный щит*. Available at: <https://ok.ru/video/664249043492>
16. Юдинцева М.С. К вопросу об использовании активных методов обучения в курсе РКИ. *Педагогическое мастерство: материалы IX Международной научной конференции*. Москва: Буки-Веди, 2016: 100 – 103.
17. *Межкультурная коммуникация в рекламе и связях с общественностью: опыт научной школы*. монография. Санкт-Петербург, 2016.

References

1. Lubkov A.V., Karakozov S.D., Ryzhova N.I. Tendencii razvitiya sovremennogo obrazovaniya v usloviyah stanovleniya cifrovoy ekonomiki. *Informatizaciya obrazovaniya: teoriya i praktika: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Omsk: Izd-vo OmGPU, 2017: 41 – 47.
2. Fedorov A.V. *Slovar' terminov po mediaobrazovaniyu, mediapedagogike, mediagramotnosti, mediakompetentnosti*. Moskva: MOO «Informaciya dlya vseh», 2014.
3. Zhizhina M.V. Mediagramotnost' kak strategicheskaya cel' mediaobrazovaniya: o kriteriyah ocenki mediakompetentnosti. *Mediобразование*. 2016; № 4: 47 – 65.
4. Dudina G.O., Rotmistrova O.V., Supronova A.N. Realizaciya lingvodidakticheskogo potenciala massmedia v obuchenii russkomu yazyku inostrannykh voennosluzhaschih. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 6 (73): 5 – 9.
5. Karakozov S.D., Ryzhova N.I., Fomin V.I. Sostavlyayushchie informacionnoj kul'tury specialista v kontekste informatizacii obrazovaniya. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo ekonomicheskogo universiteta*. 2007; № 9; 94 – 99.
6. Mindeeva S.V. Znachimost' mediakompetentnosti dlya inzhenera-bakalavra v usloviyah kompetentnogo podhoda. *Magister Dixit*. 2012; № 2: 110 – 116.
7. Chelysheva I.V. Interaktivnye formy i metody raboty v razvitii mediakompetentnosti shkol'nikov. *Mediобразование*. 2009; № 1: 59 – 66.
8. Dudina G.O., Rotmistrova O.V. Formirovanie mediakompetentnosti inostrannykh voennosluzhaschih na zanyatiyah po russkomu yazyku. *Innovacionnye tehnologii v mediaobrazovanii: materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Sankt-Petrburg: 2019:69 – 78.
9. Ryzhova N.I., Medyanova P.V., Struktura i komponenty yazykovoj sostavlyayushej social'no-kommunikativnoj kompetentnosti specialista turistskoj industrii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; 3 (34): 8 – 12.
10. Al'dzhalut V.K. Elektronnyaya lingvodidaktika v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. *Vestnik ChGPU im. I.Ya. Yakovleva*. 2011; № 2 (98): 141 – 148.
11. Coneva L.M. Mediatekst v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu // *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; Ch. 1, № 87: 30 – 32.
12. Cykunov I.V. Metodika izucheniya i interpretacii mediatekstov v kontekste obucheniya RKI. *Yazyk i tekst langpsy.ru*. 2015; T. 2, № 2. Available at: <http://psyjournals.ru/langpsy/2015/n2/Tsykunov.shtml>
13. Chechik I.V. Rabota s reklamnym tekstem na urokah po russkomu yazyku i kul'ture rechi dlya studentov menedzherov. *Arhitektura – Stroitel'stvo – Transport: materialy 72-oy nauchnoj konferencii*. Sankt-Petrebura, 2016: 43 – 45.
14. Yaroslavskaya I.I. Metodika sozdaniya uchebnykh materialov po russkomu yazyku kak inostrannomu (s pomosh'yu resursov interneta). *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2012. № 5: 80 – 83.
15. *Damba Sankt-Peterburga. Unikal'nyj schit*. Available at: <https://ok.ru/video/664249043492>
16. Yudinetsva M.S. K voprosu ob ispol'zovanii aktivnykh metodov obucheniya v kurse RKI. *Pedagogicheskoe masterstvo: materialy IX Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Moskva: Buki-Vedi, 2016: 100 – 103.
17. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya v reklame i svyazyah s obschestvennost'yu: opyt nauchnoj shkoly*. monografiya. Sankt-Peterburg, 2016.

Статья поступила в редакцию 13.10.19

УДК 37.01

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00108

Derishev R.V., teacher, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: Taeqnic@mail.ru

Lapin V.S., senior teacher, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: wit.lapin@mail.ru

Eldepev V.Ya., Cand. of Sciences (History), Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: vladislav.eldepev@mail.ru

INCREASING THE LEVEL OF STRENGTH ABILITIES OF STUDENTS ON THE BASIS OF STATIC-DYNAMIC AND DYNAMIC EXERCISE. The article presents a study of problems of contradiction between the requirements of modern society to the professional activities of graduates and the declining level of their physical fitness. Actual in the solution of this problem is the development of power abilities on the basis of application on occupations on physical education of the innovative

physical exercises developed by Professor V.N. Seluyanov. This statement is confirmed in the practical part of the study, which presents the results of the use of statodynamic and dynamic exercises that affect the oxidative and glycolytic muscle fibers, the formation of growth factors: amino acids, free creatine, hydrogen ions, hormones. As a result of the recreated factors, the number of organelles increases in muscle cells: myofibrils and mitochondria, which leads to an increase in the level of power abilities (actually power, speed-power and power endurance)

Key words: physical education, physical fitness, V.N. Seluyanov, statodynamic exercises, dynamic exercises, strength abilities, myofibrils, mitochondria, oxidative and glycolytic muscle fibers, growth factors, technique.

P.B. Дерешев, ст. преп., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: Taeqnic@mail.ru

В.С. Лапин, ст. преп., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: wit.lapin@mail.ru

В.Я. Ельдепов, канд. истор. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: vladislav.eldepov@mail.ru

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ СТАТОДИНАМИЧЕСКИХ И ДИНАМИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

В статье представлено исследование проблем противоречия между требованиями современного социума к профессиональной деятельности выпускающих специалистов нефизкультурных вузов и снижающимся уровнем их физической подготовленности. Актуальным в решении данной проблемы является развитие силовых способностей на основе применения на занятиях по физическому воспитанию инновационных физических упражнений, разработанных профессором В.Н. Селуяновым. Данное положение подтверждается в практической части исследования, где представлены результаты применения статодинамических и динамических упражнений, оказывающих воздействие на окислительные и гликолитические мышечные волокна, образование факторов роста: аминокислот, свободного креатина, ионов водорода, гормонов. В результате воссозданных факторов в мышечных клетках увеличивается количество оргanelл: миофибрилл и митохондрий, что приводит к повышению уровня силовых способностей (собственно силовых, скоростно-силовых и силовой выносливости).

Ключевые слова: физическое воспитание, физическая подготовленность, В.Н. Селуянов, статодинамические упражнения, динамические упражнения, силовые способности, миофибриллы, митохондрии, окислительные и гликолитические мышечные волокна, факторы роста, методика.

Общеизвестно, что физическая культура как учебная дисциплина в высших учебных заведениях является составной компонентом всестороннего развития личности. Она представляет собой часть общей культуры в профессиональной подготовке студента, входит в раздел гуманитарного образования, значимость которого определяется гармонизацией духовных и физических сил, формирует такие социальные ценности, как здоровье, психическое благополучие, физическое совершенство. Физическая культура свои образовательные и развивающие задачи реализует в процессе педагогического физического воспитания студентов. Однако исследования последних лет свидетельствуют, что физическая подготовленность и уровень развития силовых способностей студентов, обучающихся в нефизкультурных вузах, является недостаточно высоким, что позволяет нам сделать вывод о неспособности традиционных занятий по физическому воспитанию обеспечивать в полной мере силовую подготовку выпускников [1], [2].

Таким образом, возникает проблема между требованиями современного социума к профессиональной дееспособности выпускающихся специалистов нефизкультурных вузов и снижением уровня их физической подготовленности. Следовательно, целенаправленная работа, основанная на совершенствовании учебных занятий и предусматривающая ряд условий, одним из которых является оптимальное сочетание средств и методов, основанных на инновационных технологиях, является достаточно актуальной для высшего образования.

Силовые способности принято подразделять на собственно силовые, скоростно-силовые и силовую выносливость. Все указанные виды силовых способностей в педагогическом процессе их формирования проявляются не изолированно, а в сложном взаимодействии [3 – 5].

Воспитание силовых способностей в практической деятельности физического воспитания осуществляется в основном по общепринятой традиционной системе, которая подробно освещена Верхошанским Ю.В., Матвеевым Л.П., Зациорским В.М. и многими другими авторами [6 – 8]. Указанные исследователи в своих работах, говоря о физиологическом механизме развития мышечной силы, больше внимания уделяют особенностям нервной регуляции, психологическим факторам, но недостаточно освещают внутримышечные факторы, в частности не уделяют должного внимания органеллам мышечной клетки: миофибриллам и митохондриям.

Из курса физиологии нам известно, что для увеличения мышечной силы необходимо, прежде всего, увеличение числа миофибрилл в мышечных волокнах. При этом само количество мышечных волокон (клеток) остается неизменным.

В классической тренировочной системе для увеличения числа миофибрилл в мышечных волокнах используются максимальные отягощения, производимые в динамическом режиме. По физиологическому закону рекрутирования в сокращении участвуют как окислительные, так и гликолитические мышечные волокна, но при этом увеличивают силу только гликолитические волокна с определённым недостатком. Параллельно образуются молочная кислота и ионы водорода, что при чрезмерном закислении наносит вред мышце [9].

В последнее десятилетие в практической деятельности физического воспитания для повышения уровня силовых способностей стала широко использоваться инновационная технология применения статодинамических и динамических упражнений, разработанная профессором В.Н. Селуяновым. Особенностью данной технологии является применение статодинамических упражнений, направленных на увеличение силы и выносливости именно в окислительных мышечных волокнах [10].

Метод воздействия статодинамических упражнений заключается в следующем. Выполнение упражнения осуществляется до диапазона от тридцати до сорока секунд, в короткой амплитуде со средней скоростью с весом отягощения (30 – 50%). Во время выполнения движения тренируемая мышца должна постоянно находиться в напряженном состоянии. В конце выполнения необходимо добиться жжения, граничащего с болью. Жжение как один из главных факторов создаёт стресс для психики, что является обязательным условием выделения в кровь гормона роста (соматотропин) [10]. Во время сокращения в волокнах сдавливаются сосуды и капилляры, в результате чего прекращается поступление крови, наступает гипоксия. В результате анаэробного гликолиза происходит закисление молочной кислотой, появляются ионы водорода и свободный креатин. Это будет являться первым подходом, после которого необходим активный отдых в течение тридцати секунд. Во время отдыха мышца расслабляется, возобновляется кровоток с появившимися в нём гормонами, они проникают в мышечную клетку и вместе со свободным креатином, ионами водорода запускают механизм мышечного роста, т.е. начнут синтезироваться новые миофибриллы, дающие прирост силы. Вокруг них появляются митохондрии, повышающие уровень выносливости и потребления кислорода [10]. Рекомендуется троекратное выполнение подходов в одной серии. Далее необходим активный отдых, длительностью не менее пяти минут для восстановления работоспособности мышцы, а также, что немаловажно, для удаления ионов водорода. Рекомендуемое количество серий для тонизирующих занятий – три, а для развивающих – от четырёх до девяти [10].

Таким образом, применяя статодинамические упражнения для повышения уровня силовой выносливости синтеза миофибрилл и митохондрий в окислительных мышечных волокнах, необходимо учесть следующие факторы: наличие гормонов, свободного креатина, ионов водорода, аминокислоты, соответствующее количество повторений, подходов и активные интервалы отдыха.

Для развития гликолитических мышечных волокон применяются динамические упражнения, направленные на увеличение количества миофибрилл и митохондрий [11]. В нашем исследовании мы применили динамические упражнения для роста количества митохондрий. Для этого требуется соблюдение определённых условий. Прежде всего, работа должна проходить в пределах 80% интенсивности и выше. При такой нагрузке включаются практически все двигательные единицы. Выполнение упражнения по времени можно доводить до тридцати секунд в зависимости от его формы и интенсивности. При одном подходе на выполнение тратится не более 30% АТФ (аденозинтрифосфорная кислота) и КрФ (креатинфосфат), поэтому во время восстановления накопление ионов водорода и лактата не превысит критического уровня, разрушающего митохондрии [11].

Между подходами рекомендуется активный интервал отдыха до шестидесяти секунд. Соблюдение данного условия будет способствовать увеличению количества кислорода, поступающего в тренируемые волокна, что предотвратит закисление молочной кислотой и ионами водорода. Количество подходов для тонизирующего занятия – десять, для развивающего занятия – до тридцати. При этом возможно ежедневное проведение занятий [12].

Таким образом, применяя динамические упражнения для повышения уровня скоростно-силовых качеств и количества митохондрий в гликолитических мышечных волокнах, необходимо соблюсти следующие условия: активность мышечного волокна, минимальное содержание ионов водорода, наибольшее поступление кислорода, соответствующее количество повторений, подходов и активные интервалы отдыха.

Упражнение «десять по десять», рекомендованное также профессором В.Н. Селуяновым, выполняется обычно для восстановления утомлённых мышц после нагрузки. К примеру, если нагружались мышцы верхнего плечевого пояса, то для них можно подобрать сочетание упражнений – десять раз сгибание и разгибание рук в упоре лёжа и сразу без отдыха проделать десять раз подтягивание на низкой перекладине, в совокупности по сто повторений на каждую группу мышц. При их выполнении следует заострить внимание на том, чтобы в мышцах чувствовалось лёгкое локальное утомление, при этом необходимо учитывать свое состояние во избежание перегрузки. На одной из видеолекций профессор привёл следующий пример: после интенсивной нагрузки у спортсменов замерили показатель кислотности крови (рН), он был равен 7,21, т.е. мышцы были изрядно закислены. После проведения упражнения «десять по десять» показатель рН возвратился к норме – 7,36. Этот факт убедительно подтверждает эффективность применения такого упражнения для быстрого восстановления закисленных мышц.

На основе вышесказанной концепции профессора В.Н. Селуянова мы разработали методику для повышения уровня силовых способностей и внедрили её в качестве эксперимента в учебные занятия студентов третьего курса Горно-Алтайского государственного университета.

Цель исследования: экспериментально подтвердить эффективность применения статодинамических и динамических упражнений для развития уровня силовых способностей студентов вузов на занятиях по физическому воспитанию.

Организация и методы исследования. Эксперимент проводился на базе Горно-Алтайского государственного университета среди студентов 3-го курса в возрасте 19 – 21 лет (парни) в количестве восьми человек. Для оценки уровня силовой подготовленности исследуемых до и после эксперимента (первая и шестая неделя) мы произвели измерения показателей силовой подготовленности в контрольных упражнениях. На второй, третьей, четвёртой и пятой неделе проводились занятия по составленной нами методике (табл. 1, 2).

Группа занималась два раза в неделю во вторник и четверг по расписанию образовательного учреждения. Первая половина академического занятия проводилась по плану учебной программы, вторая – по экспериментальной методике. Вначале ребята выполняли указанный объём прыжков по лестнице. После кратковременного отдыха (4 – 6 минут) переходили на статодинамические упражнения и после аналогичного отдыха завершали упражнением на восстановление «десять по десять». Использовали специально подобранные упражнения: подъём штанги на двуглавую мышцу плеча (40 – 50% от максимума), сгибание и разгибание рук с опорой на скамейку (высота 50 см). Темп выполнения средний. В заключительной части занятия применялись различные упражнения на растяжение.

Чтобы выявить результативность применения статодинамических и динамических упражнений, с помощью математического метода t-критерия Стьюдента произвели анализ полученных данных, позволивших сделать вывод об их достоверности, т.е. эффективности указанной методики (табл. 3).

Таблица 1

Методика статодинамических упражнений, воздействующая на увеличение миофибрилл и митохондрий в окислительных мышечных волокнах и повышающая уровень силовой выносливости

Орган, клетка, органелла	Факторы роста миофибрилл	Нагрузка, упражнение	Количество подходов	Интервал отдыха между подходами	Количество серий в одном занятии	Количество занятий в неделю
Двуглавая мышца плеча, окислительное мышечное волокно, миофибрилла	Аминокислоты, гормоны (гормон роста, тестостерон), свободный креатин, Н ⁺ (ионы водорода)	Подъём штанги на двуглавую мышцу плеча 30% – 50% (от повторного максимума) до наступления жжения на 30 – 40 секунде	Три	Тридцать секунд (активный отдых)	Одна	Два (вторник, четверг)
Передняя дельтовидная мышца, трёхглавая мышца плеча, грудная мышца, окислительное мышечное волокно, миофибрилла	Аминокислоты, гормоны (гормон роста, тестостерон) Свободный креатин, Н ⁺ (ионы водорода)	Жим штанги лёжа хватом на ширине плеч 30%-50% (от повторного максимума) до наступления жжения на 30 – 40 секунде	Три	Тридцать секунд (активный отдых)	Одна	Два (вторник, четверг)

Таблица 2

Методика динамических упражнений, воздействующая на увеличение количества митохондрий в гликолитических мышечных волокнах и повышающая уровень скоростно-силовых качеств

Орган, клетка, органелла	Факторы роста митохондрии	Нагрузка, упражнение	Количество подходов	Интервал отдыха между подходами	Количество серий в одном занятии	Количество занятий в неделю
Четырёхглавая мышца бедра, гликолитическое мышечное волокно, митохондрия	Активность мышечной клетки, Минимальное количество Н ⁺ (ионы водорода) Наибольшее количество О ₂ (кислород) в клетке	Три прыжка (без остановки) по лестнице с 80 – 100% усилием	Десять	Тридцать секунд (активный отдых)	Одна	Два (вторник, четверг)

Таблица 3

Показатели динамики силовых способностей экспериментальной группы (ЭГ) до и после эксперимента n=8 (X±σ)

Контрольные упражнения	Группа	Этапы исследования		Разница в%	Т	Р
		До	После			
Подтягивание на перекладине, кол-во раз (высокая)	ЭГ	10,12 ± 3,7	13,5 ± 2,52	33	2,22	Р < 0,05
Сгибание и разгибание рук в упоре лёжа	ЭГ	40,12 ± 6,04	45,75 ± 5,6	15	2,26	Р < 0,05
Челночный бег 10*10 м, (сек)	ЭГ	26,81 ± 0,88	26,31 ± 0,52	1,86	1,32	Р > 0,05
Прыжок в длину с места, (см)	ЭГ	236,0 ± 2,64	240,5 ± 4,35	2	2.17	Р < 0,05

Из представленных данных в таблице 3 по первому контрольному упражнению подтягивание на перекладине следует: результаты до эксперимента $10,12 \pm 3,7$, после $13,5 \pm 2,52$, прирост составил 33%. Математико-статистическая обработка полученного результата ($p < 0,05$) подтвердила достоверность.

Сгибание и разгибание рук в упоре лёжа до эксперимента $40,12 \pm 6,04$, после $45,75 \pm 5,6$, прирост 15% ($p < 0,05$), достоверность подтвердилась.

В челночном беге до эксперимента результат был $26,81 \pm 0,8$, после – $26,31 \pm 0,52$, прирост 1,86% ($p > 0,05$), достоверность в данном упражнении не подтвердилась. На наш взгляд, данный результат можно объяснить тем, что контрольное упражнение в основном применяется для измерения координационных качеств.

У испытуемых был значительный разброс индивидуальных показателей, что повлияло на величину стандартного отклонения. Также следует заметить, что имеется отличие прыжков по лестнице и челночном беге по кинематическим и динамическим характеристикам.

В прыжке в длину с места до эксперимента результат равнялся $236,0 \pm 2,64$, после $240,5 \pm 4,35$, прирост 2% ($p < 0,05$), результат достоверный.

С точки зрения практической значимости исследования можно сделать вывод о том, что применение в учебном процессе статодинамических и динамических упражнений согласно используемой методике на занятиях по физическому воспитанию студентов вузов позволяет за четыре недели повысить результаты силовых способностей обучающихся.

Библиографический список

1. Кодолова Ф.М. Совершенствование системы физического воспитания студентов нефизкультурных вузов. *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*. 2014; Выпуск: 52 – 55.
2. Назаренко Л.Д. Оздоровительные основы физических упражнений. Москва: Владос-Пресс, 2002.
3. Зянкин А.Н. Сила: ее развитие и динамика у студенческой молодежи в период обучения в вузе. *Физическое воспитание студентов*. 2011; Выпуск 2: 44 – 46.
4. Футорный С.М. Проблема дефицита двигательной активности студенческой молодежи. *Физическое воспитание студентов*. 2013; Выпуск 3: 75 – 79.
5. Валетов М.Р. *Формирование здоровья ориентированной направленности личности студентов в процессе физического воспитания*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2006.
6. Верхованский Ю.В. *Основы специальной физической подготовки спортсменов*. Москва: «Физкультура и спорт», 1988.
7. Матвеев Л.П. *Основы общей теории спорта и системы подготовки спортсменов*. Киев: Олимпийская литература, 1999.
8. Зациорский В.М. *Физические качества спортсмена*. Москва: Физкультура и спорт, 1966.
9. Журавлев А.А. Развитие силовых способностей с помощью применения статодинамических упражнений на занятиях физической культурой. *Молодой ученый*. 2017; Выпуск 50: 59 – 61. Available at: <https://moluch.ru/archive/184/47346>
10. Селуянов В.Н. *Технология оздоровительной физической культуры*. Москва: СпортАкадемПресс, 2001.
11. Селуянов В.Н. *Развитие локальной мышечной выносливости в циклических видах спорта*. Москва: ТВТ Дивизион, 2009.
12. Селуянов В.Н. *Физическая подготовка единоборцев (самбо и дзюдо)*. Теоретико-практические рекомендации. Москва: ТВТ Дивизион, 2011.

References

1. Kodolova F.M. Sovershenstvovanie sistemy fizicheskogo vospitaniya studentov nefizkul'turnykh vuzov. *Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka*. 2014; Vypusk: 52 – 55.
2. Nazarenko L.D. Otdorovitel'nye osnovy fizicheskikh uprazhnenij. Moskva: Vlados-Press, 2002.
3. Zyanin A.N. Sila: ee razvitiye i dinamika u studencheskoj molodezhi v period obucheniya v vuze. *Fizicheskoe vospitanie studentov*. 2011; Vypusk 2: 44 – 46.
4. Futornyj S.M. Problema defitsita dvigatel'noj aktivnosti studencheskoj molodezhi. *Fizicheskoe vospitanie studentov*. 2013; Vypusk 3: 75 – 79.
5. Valetov M.R. *Formirovanie zdorov'e orientirovannoj napravlenosti lichnosti studentov v processe fizicheskogo vospitaniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2006.
6. Verhovanskiy Yu.V. *Osnovy special'noj fizicheskoy podgotovki sportsmenov*. Moskva: «Fizkul'tura i sport», 1988.
7. Matveev L.P. *Osnovy obshchej teorii sporta i sistemy podgotovki sportsmenov*. Kiev: Olimpijskaya literatura, 1999.
8. Zaciorskij V.M. *Fizicheskie kachestva sportsmena*. Moskva: Fizkul'tura i sport, 1966.
9. Zhuravlev A.A. Razvitiye silovykh sposobnostej s pomosh'yu primeneniya statodinamicheskikh uprazhnenij na zanyatiyah fizicheskoy kul'turoj. *Molodoj uchenyj*. 2017; Vypusk 50: 59 – 61. Available at: <https://moluch.ru/archive/184/47346>
10. Seluyanov V.N. *Tehnologiya ozdorovitel'noj fizicheskoy kul'tury*. Moskva: SportAkademPress, 2001.
11. Seluyanov V.N. *Razvitiye lokal'noj myshechnoj vynoslivosti v ciklicheskih vidah sporta*. Moskva: TVT Divizion, 2009.
12. Seluyanov V.N. *Fizicheskaya podgotovka edinoborcev (sambo i dzyudo)*. Teoretiko-prakticheskie rekomendacii. Moskva: TVT Divizion, 2011.

Статья поступила в редакцию 10.10.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00109

Kuzin A.S., teacher, Novosibirsk Military Institute n.a. General of the Army I.K. Yakovlev of National Guard Troops of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: newkuzin@mail.ru

MODELING OF PROCESS OF EDUCATION OF VIGILANCE IN ENSURING INFORMATION SECURITY AT CADETS OF MILITARY INSTITUTE. The problem of education of vigilance in ensuring information security of cadets of military institutions of the national guard of the Russian Federation is actualized. Various definitions of the concept of modeling as a method of scientific research are analyzed. Philosophical, economic and pedagogical approaches to the use of modeling in scientific research are identified and characterized. The author substantiates the idea of the need to use modeling in conducting pedagogical research in order to improve the quality of training and education of future officers. The main stages of modeling the process of education of vigilance in ensuring information security of cadets of military universities of the national guard troops, the passage of which will allow to construct an effective model of the relevant process, are identified. These stages include: a) construction of the model of the object of study; b) the study of the constructed model; c) the application of the knowledge about the model to its prototype; d) experimental testing and further practical application of new knowledge to the real object.

Key words: modeling, education of vigilance in information security, cadets.

A.С. Кузин, преп., Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: newkuzin@mail.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ БДИТЕЛЬНОСТИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

Актуализируется проблема воспитания бдительности в обеспечении информационной безопасности у курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации. Анализируются различные определения понятия моделирования как метода научного исследования. Выделены и охарактеризованы философские, экономические и педагогические подходы к применению моделирования в научных исследованиях. Обосновывается идея о необходимости применения моделирования при проведении педагогического исследования в интересах повышения качества обучения и воспитания будущих офицеров. Обозначены и аргументированы основные этапы моделирования процесса воспитания бдительности в обеспечении информационной безопасности у курсантов военных вузов войск национальной гвардии, прохождения которых позволит сконструировать эффективную модель соответствующего процесса. К числу таких этапов отнесены: а) конструирование модели объекта исследования; б) исследование сконструированной модели; в) применение полученных знаний о модели к её прототипу; г) экспериментальная проверка и дальнейшее практическое применение новых знаний к реальному объекту.

Ключевые слова: моделирование, воспитание бдительности в обеспечении информационной безопасности, курсанты.

Военная служба в войсках национальной гвардии Российской Федерации (далее – ВНГ) с каждым годом становится почётнее и соответственно требует от кандидатов на её прохождение всё более высоких профессиональных качеств и навыков. Как и во все времена, костяк воинских коллективов частей и подразделений ВНГ составляют офицеры. При этом стоит отметить, что наибольшие надежды возлагаются в первую очередь на кадровых офицеров командного профиля – выпускников военных институтов ВНГ.

Чтобы будущий офицер стал профессионалом, отвечающим самым сложным вызовам современности, в стенах военного вуза вместе с обучением необходимым военным знаниям и умениям осуществляется воспитание его личностных качеств. Одним из наиболее важных, с нашей точки зрения, качеств личности, которые необходимо воспитывать у курсанта военного института, является бдительность в обеспечении информационной безопасности [1]. Для выяснения и последующего улучшения педагогических условий, выбора наиболее рациональных способов построения и управления процессом воспитания бдительности в обеспечении информационной безопасности у курсантов в качестве одного из наиболее подходящих методов научного исследования, причём как теоретических, так и экспериментальных, мы рассматриваем моделирование.

Детально проанализировав моделирование на основе исследований учёных, занимавшихся изучением данного научного метода, мы пришли к выводу, что интересными для нашего исследования представляются подходы философов, экономистов и педагогов.

Моделирование как метод научного (психолого-педагогического) исследования рассматривается в работах учёных-философов В.А. Штофф [2], Б.А. Глинского [3], Б.Г. Юдина [4], учёных-экономистов А.О. Овчарова и Т.Н. Овчаровой [5], М.П. Власова [6], Н.А. Горелова [7]. В педагогической науке широкое применение моделирование получило благодаря исследованиям учёных-педагогов Ю.К. Бабанского [8], А.М. Новикова [9], В.И. Загвязинского [10] и многих других.

В.А. Штофф в качестве лейтмотива своего фундаментального научного труда «Моделирование и философия» выразил мысль о том, что проблема моделирования требует методологического изучения, в результате чего будут возможны новые открытия в одной из важнейших категорий философии – категории отражения. Автор видит перспективу в применении данного научного метода в тех сферах науки, где он ещё не применялся или только начинает применяться, например, в педагогике [2].

Специалист по теории познания и методологии науки Б.А. Глинский предположил, что не существует такой области человеческого знания, в которой так или иначе не использовалась бы или не могла быть использована процедура моделирования. Полезным для нашего исследования представляется описание автором структуры процесса моделирования, в которой он выделил ряд этапов: от обновления имеющихся знаний об изучаемом объекте до контроля соответствия действительности полученных данных о моделируемом объекте и включения их в систему знаний об объекте реальном [3].

Выдающийся советский и российский философ Б.Г. Юдин называет моделирование ведущим методом системного анализа, при применении которого создаются обобщённые модели, отображающие значимые факторы и взаимосвязи реальной ситуации. Применение метода позволяет заблаговременно выявить проблемные вопросы, которые могут проявиться при реализации модели [4].

А.О. Овчаров и Т.Н. Овчарова в основе понимания сущности моделирования видят изучение оригинала путём создания и изучения его копии, замещающей оригинал именно с тех сторон, которые интересуют конкретного учёного [5]. В рамках нашего исследования определённый интерес представляет описание авторами типичных для любого вида моделирования этапов: от параметризации и спецификации объекта до проверки и реализации модели.

М.П. Власов относит моделирование к наиболее распространённым способам изучения не только близких ему процессов в экономике, но также социальных процессов и явлений. Благодаря моделированию исследователи находят обходной путь в процессе поиска наилучшего управленческого решения, не прибегая к непосредственному экспериментированию в отношении реальной системы [6].

Н.А. Горелов, раскрывая методологию решения инновационных проблем, основанную на концепции систем (системный анализ), среди наиболее подходящих методов для поиска рационального выхода из проблемных ситуаций выделяет моделирование. Одним из результатов применения метода моделирования автор называет согласование цели со средствами их достижения как внутри системы, так и вне её [7].

Также Н.А. Горелов приводит своё понятие метода исследования «моделирование», которое включает создание и изучение модели, замещающей оригинал исследуемого объекта, и последующий перенос полученного результата на объект. Таким образом, после мысленного представления или материальной реализации модели, отображающей или воспроизводящей объект исследования,

268

мы получаем возможность изучения, которое даёт нам новую информацию об этом объекте.

По мнению Ю.К. Бабанского, с помощью моделирования мы можем систематизировать знания об изучаемом явлении или процессе, предположить пути их более целостного описания, детально наметить связи между элементами, открыть возможности для создания более целостных классификаций [8].

Один из создателей современной методологии, педагогики и теории образования А.М. Новиков полагает, что моделирование всегда используется в совокупности с другими научными методами, особенно подчёркивая его тесную связь с экспериментом. Автор указывает на возможность широкого применения метода моделирования в педагогике – создание моделей-гипотез, раскрывающих механизмы связи компонентов исследуемого, и проверка их на практике [9].

Описывая моделирование как один из теоретических методов в психолого-педагогических исследованиях, В.И. Загвязинский делает вывод, что процесс моделирования служит инструментарием исследователя, позволяющим изучать отдельные стороны и свойства объекта (прототипа), не только известного, но и несуществующего в практике. Также автором отмечается тесная связь моделирования с прогнозированием [10].

В результате применения метода моделирования исследователями создаются различные модели систем, процессов и ситуаций. Современные педагогические исследования в интересах повышения квалификации кадров, подготавливаемых в военных вузах, показывают многочисленные примеры применения моделирования воспитательного процесса: формирование готовности будущих офицеров к профессиональной и служебно-боевой деятельности в подразделениях специального назначения; развитие коммуникативной культуры курсантов военного института и др.

Обзор вышеуказанных подходов к определению сущности моделирования даёт основание говорить о том, что он является одним из наиболее подходящих способов исследования процесса воспитания бдительности в обеспечении информационной безопасности у курсантов военных институтов ВНГ.

Таким образом, исходя из вышесказанного, моделирование процесса воспитания бдительности в обеспечении информационной безопасности у курсантов военных институтов ВНГ мы можем рассмотреть в виде обобщённой схемы, которая отображена на рис. 1.



Рис. 1. Обобщённая схема процесса моделирования

Процесс воспитания бдительности в обеспечении информационной безопасности у курсантов военных институтов ВНГ обозначим как объект исследования (О). После этого конструируем или подбираем из существующих другой объект – модель (М). Первый этап построения модели М содержит получение исходных знаний о процессе воспитания бдительности в обеспечении информационной безопасности у курсантов военных институтов ВНГ, т.е. об О (оригинале, прототипе). Познавательные возможности нашей М заключаются в том, что она включает специфические черты О. Таким образом, при изучении интересующих нас специфических сторон моделируемого объекта М мы отказываемся от исследования других сторон, например, как в нашем случае, рассматривая воспитание бдительности в обеспечении информационной безопасности у курсантов, мы не учитываем воспитание бдительности при несении караульной службы часового на посту. Вместе с тем, для нашего О может быть сконструировано несколько моделей (М, М1, М2...), предназначенных для изучения отдельных сторон или включающих разную степень детализации.

На втором этапе процесса моделирования построенная нами *M* выступит как независимый объект исследования. В нашем случае формой такого исследования будет проведение модельного эксперимента с изменением условий функционирования *M*. Результатом второго этапа будет получение системы знаний о модели (обозначим как *ZM*).

Далее переносим *ZM* на оригинал *O* и тем самым формируем очередную систему знаний об исследуемом объекте-оригинале (обозначим – *ZO*), после чего переходим на язык нашего *O*. На этом, третьем, этапе нам необходимо следовать правилу: корректировать *ZM* с учётом специфических свойств объекта-оригинала *O*, которые вошли в конструкцию или были изменены при построении *M*.

На завершающем процесс моделирования этапе необходимо провести экспериментальную проверку получаемых с помощью *M* результатов (в виде *ZO*) и использовать их для построения обобщающей теории прототипа *O*, в целях управления им или повышения его эффективности (как в нашем случае). В заключение моделирования мы снова возвращаемся к проблематике исследования исходного объекта *O* (оригинала, прототипа).

К предполагаемым параметрам моделируемого процесса воспитания бдительности в обеспечении информационной безопасности в обеспечении информационной безопасности у курсантов военных институтов ВНГ мы отнесём:

- основные законодательные акты, определяющие социальный заказ на воспитание бдительности в обеспечении информационной безопасности у будущих офицеров;
- методологические подходы и принципы, которые мы учитываем в процессе нашего педагогического исследования;
- педагогические условия, которые необходимо создать для эффективного воспитания бдительности в обеспечении информационной безопасности у курсантов;
- этапы построения, изучения, реализации и интерпретации результатов процесса воспитания;
- составные части целостного процесса воспитания бдительности в обеспечении информационной безопасности у курсантов, от постановки цели и мотивации до оценивания результатов (компоненты);
- итоговый результат проведения нашего исследования.

Таким образом, можно обосновано сделать вывод, что моделирование процесса воспитания бдительности в обеспечении информационной безопасности у курсантов позволит наглядно и всесторонне раскрыть специфику воспитания данного военно-профессионального качества будущих офицеров, конкретизировать и увеличить эффективность воспитательной деятельности в военных институтах ВНГ, а как следствие, повысить квалификацию офицерских кадров Росгвардии.

Библиографический список

1. Кузин А.С. Воспитание бдительности в области информационной безопасности у будущих офицеров: актуальный контент. *Сборник научных статей IX Межвузовской научно-практической конференции с международным участием*, 28 декабря. Новосибирск: НВИ, 2018: 197 – 203.
2. Штофф В.А. *Моделирование и философия*. Ленинград: Наука, 1966.
3. Глинский Б.А. *Моделирование как метод научного исследования (гносеологический анализ)*: монография. Москва: МГУ, 1965.
4. Юдин Б.Г. *Методологический анализ как направление изучения науки*. Москва: Наука, 1986.
5. Овчаров А.О., Овчарова Т.Н. *Методология научного исследования*. Москва: ИНФРА-М, 2016.
6. Власов М.П. *Моделирование экономических процессов*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2005.
7. Горелов Н.А. *Методология научных исследований*. Москва: Издательство Юрайт, 2017.
8. Бабанский Ю.К. *Введение в научное исследование по педагогике*. Москва: Просвещение, 1988.
9. Новиков А.М., Новиков Д.А. *Методология научного исследования*. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2015.
10. Загвязинский В.И., Атаханов Р. *Методология и методы психолого-педагогического исследования*. Москва: Издательский центр «Академия», 2005.

References

1. Kuzin A.S. *Vospitanie bditel'nosti v oblasti informacionnoj bezopasnosti u buduschih oficerov: aktual'nyj kontent. Sbornik nauchnyh statej IX Mezhevuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem*, 28 dekabrya. Novosibirsk: NVI, 2018: 197 – 203.
2. Shtoff V.A. *Modelirovanie i filosofiya*. Leningrad: Nauka, 1966.
3. Glinskiy B.A. *Modelirovanie kak metod nauchnogo issledovaniya (gnoseologicheskij analiz)*: monografiya. Moskva: MGU, 1965.
4. Yudin B.G. *Metodologicheskij analiz kak napravlenie izucheniya nauki*. Moskva: Nauka, 1986.
5. Ovcharov A.O., Ovcharova T.N. *Metodologiya nauchnogo issledovaniya*. Moskva: INFRA-M, 2016.
6. Vlasov M.P. *Modelirovanie ekonomicheskikh processov*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2005.
7. Gorelov N.A. *Metodologiya nauchnyh issledovaniy*. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2017.
8. Babanskiy Yu.K. *Vvedenie v nauchnoe issledovanie po pedagogike*. Moskva: Prosveschenie, 1988.
9. Novikov A.M., Novikov D.A. *Metodologiya nauchnogo issledovaniya*. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2015.
10. Zagvyazinskiy V.I., Atahonov R. *Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 2005.

Статья поступила в редакцию 12.10.19

УДК 378:81:159.9; 81'33

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00110

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

CONVENTIONAL COMPETENCE WITHIN GOAL-SETTING OF INTERCULTURAL FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN PRESENCE OF VERBAL MANIPULATION. The author considers it reasonable to study and overcome verbal manipulation in contemporary times based on false-egalitarian principles of global communication. Much attention of the article is given to the problem of competence formation of the students, who would have a sufficient amount of skills to communicate effectively with some partners of intercultural communication in the world of destructive verbal manipulation. The paper examines communicative strategies of verbal manipulation, as well as the role of above-mentioned notion in the context of clarifying the main aim of intercultural foreign-language education. The author distinguishes "conventional competence" as a part of strategic subcompetence in the contents of intercultural communicative competence, considered to be, generally and contextually, an ability to overcome verbal manipulation in situations of intercultural communication.

Key words: conventional competence, conventional strategy, intercultural communication, intercultural communicative competence, intercultural foreign language education, verbal manipulation.

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

КОНВЕНЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ЦЕЛЕПОЛАГАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕЧЕВОЙ МАНИПУЛЯЦИИ

В контексте условно эгалитарного пространства глобальной коммуникации обоснованным представляется учет и преодоление эффекта манипулятивного коммуникативного воздействия при межкультурной коммуникации. Автор затрагивает проблематику формирования способности студента эффективно взаимодействовать с партнером по межкультурной коммуникации в условиях деструктивного влияния манипулятивной интенции. Рассматривается специфика речевой манипуляции с точки зрения стратегий коммуникативного воздействия, а также характер проявления речевой манипуляции в контексте целеполагания межкультурного иноязычного образования. В этой связи автор обосновывает дополнительно в компонентном составе межкультурной коммуникативной компетенции (в стратегической субкомпетенции) конвенциональную компетенцию, понимаемую в целом и контекстуально как способность преодолевать эффект речевой манипуляции в ситуации межкультурного взаимодействия.

Ключевые слова: конвенциональная компетенция, конвенциональная стратегия, межкультурная коммуникация, межкультурная коммуникативная компетенция, межкультурное иноязычное образования.

Современное глобальное коммуникативное пространство все чаще выступает площадкой для идеологического противостояния и ценностно-мировоззренческих конфликтов. Особенности геополитического, социально-экономического и, в целом, социокультурного межнационального взаимодействия все чаще обуславливают ситуации конфликтного столкновения систем понимания и интерпретации происходящего, формируют деструктивные тенденции для общего развития коммуникативных процессов, злоупотребляя равновесием инструментов мягкой и военной силы. В частности, в этой связи в условиях «лингвистического империализма» и идеи постимперского мессианства англоязычных государств особую значимость приобретает проблема исследования речевой манипуляции как односторонне инициативного (и часто идеологического) воздействия на коммуникативного партнера в уже условно эгалитарном пространстве глобальной коммуникации.

Как следствие, возникает необходимость переосмысления и трансформации целевых ориентиров, стратегий и тактик в межкультурной коммуникации и сопряженных с этим социальных практиках. Одной из таких сопредельных областей является теория и практика иноязычного образования. Общеизвестный межкультурный подход к обучению иностранным языкам, нацеленный на достижение коммуникативного взаимопонимания в условиях осознанного и общеприемлемого равновесия культур – участников коммуникации, предполагает создание именно такого лингводидактического контура, охватывающего ключевые риски и проблемные зоны актуальности в практике межкультурной коммуникации. В этом контексте обоснованным представляется учет и преодоление эффекта манипулятивного коммуникативного воздействия в контексте целеполагания межкультурного иноязычного образования (в частности, в языковом вузе).

Целью данной статьи, соответственно, является попытка рассмотреть и обосновать место речевой манипуляции в рамках межкультурного иноязычного образования в системе профессиональной подготовки потенциальных участников межкультурной коммуникации. Для этого последовательно рассмотрим специфику речевой манипуляции с точки зрения стратегий коммуникативного воздействия и обусловленный такой спецификой характер проявления речевой манипуляции в системе целей межкультурного иноязычного образования.

Речевая манипуляция в системе межкультурного общения представляется нам скрытым воздействием на сознание адресата посредством совокупности языковых и речевых средств манипулятивного воздействия, вербализирующих основную коммуникативную стратегию адресанта – изменить мотивационно-побудительную основу деятельности реципиента (мотивы, установки, стремления, желания и т.д.) [1, с. 48]. При этом возможно обобщить, что коммуникативная стратегия манипулятивного воздействия в контексте межкультурной коммуникации является организованной и спланированной совокупностью 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.

Существует ряд подходов к классификации коммуникативных стратегий [2 – 7]. В частности, согласно классификации Е.Ю. Мартыновой, коммуникативные стратегии можно представить в количестве презентационной, манипулятивной и конвенциональной стратегий, которые, на наш взгляд, имеют системный характер взаимодействия и могут, в целом, отображать последовательный, постепенный характер развития коммуникативной стратегии, актуализированной в межкультурной коммуникации.

Отличаясь по уровню открытости, симметрии и способу реализуемой коммуникации, презентационная коммуникативная стратегия представляет собой коммуникацию пассивного типа, посредством которой передается знание. Сущностные характеристики презентационной стратегии обуславливают способ производства коммуникативного пространства и способ его представления в среде коммуникации посредством работы по изменению структуры этой среды. При этом презентационная стратегия является относительно самостоятельным и в некотором роде самодостаточным этапом коммуникации. В контексте постоянной, неизменной среды коммуникации адресант транслирует целостную картину мира (национальную – в контексте межкультурной коммуникации). Этот вид коммуникативной стратегии, выступающий, по утверждению Ю.А. Мартыновой, «тактической задачей», создает почву для реализации конвенциональной стратегии, которая отличается своей интерактивностью подачи информации посредством взаимодействия между партнерами коммуникации, ведения согласованного диалога. Коммуникативная среда при этом меняется в результате коммуникации партнеров, выступая открытым коммуникативным пространством как для адресанта, так и для адресата сообщения.

Характерной чертой манипулятивной стратегии является скрытый активный характер воздействия, отношение манипулятора к адресату сообщения как к средству достижения своих целей, стремление получить одностороннюю выгоду. Среда коммуникации открыта лишь для адресанта сообщения и искажена для адресата манипуляции, реализуемой зачастую в виде идеологии, пропаганды или рекламы (СМИ).

Таким образом, активизация диалогичности в коммуникации (что свидетельствует о достижении взаимопонимания и успешности коммуникации в целом) возможна благодаря использованию конвенциональной коммуникативной

стратегии, тогда как нарушение диалогичности и сопутствующие сбои (в виде непонимания, конфликтов отношений, пр.) обусловлены манипулятивной стратегией без выхода в область конвенциональности. Обобщая, отметим, что применение манипуляционных технологий позволяет управлять поведением людей. В то время как конвенциональные технологии ставят целью управление ситуацией посредством взаимодействия и согласования поведения коммуникантов. Вполне понятно, что по сравнению с манипулятивными инструментами в стратегиях конвенционального типа не «управляют», а осуществляют модерацию, медиацию и приводят к согласию между партнерами коммуникации.

Любопытно, что понятие «конвенциональность» обозначает «привычный» способ «взаимодействия с партнером в эмоциональном и рациональных планах», способствующий «предупреждению конфликтных ситуаций, гармонизирующий интенциональные установки» [8].

Определив уже коммуникативную стратегию манипулятивного воздействия в контексте межкультурной коммуникации как концептуально положенное в технологии мировоззренческое намерение реализовать речевую манипуляцию на межкультурном уровне и его действенное осуществление посредством определенных ресурсов лингвистического и экстралингвистического характера [9], обратим внимание на возможность (и необходимость) преодоления эффекта такого манипулятивного воздействия на основе использования конвенциональной стратегии коммуникации. Иными словами, межкультурному коммуниканту, стремящемуся удержать «кренящееся судно» межкультурной коммуникации в «бушующем море» манипулятивного коммуникативного взаимодействия, приходится выступать жонглером, демонстрирующим искусство преобразования выявленной в иноязычном сообщении коммуникативной стратегии манипулятивного воздействия в коммуникативную стратегию конвенционального типа с целью осуществить модерацию, медиацию и согласовать между собой родную и иную лингвокультуры.

Обуславливая характер притока коммуникативного взаимодействия в межкультурном контексте, коммуникативная стратегия манипулирования, таким образом, ведет к постановке проблемы учета и интеграции речевой манипуляции в систему межкультурного иноязычного образования.

Как известно, межкультурный подход к иноязычному образованию на современном этапе нацелен на формирование межкультурной коммуникативной компетенции (далее – МКК), понимаемой как способность обучающегося эффективно выстраивать межкультурную коммуникацию с представителем иной культуры даже в условиях реализации последним (адресантом манипулятивного сообщения) коммуникативной стратегии манипулятивного воздействия [1, с. 49]. Сообразно этому, структура МКК, по мнению Г.В. Елизаровой, включает такие компоненты (субкомпетенции), как лингвистический (способность сопоставить способы формулирования и интерпретирования значимых высказываний на иностранном языке в соответствии с нормами, ценностными ориентациями родного и иного лингвосоциума), социолингвистический (осведомленность о наличии условий, в рамках которых определяются формы и манера выражения в родной и иной культурах), дискурсивный (способность применять подходящие вербальное и невербальное поведение в соответствии с нормами иной культуры), социальный (стремление взаимодействовать с участником по межкультурной коммуникации, способность управлять социальными ситуациями), социокультурный (осознание социокультурного контекста взаимодействия и системы универсальных культурных ценностей) и стратегический (способность инициировать, формировать и реализовывать собственную коммуникативную стратегию согласно ситуации межкультурной коммуникации при условии учета аналогичной стратегии коммуникативного партнера) [10].

Таким образом, можно предположить, что разворачивание (в том числе перцепция и реагирование) коммуникативных стратегий коммуниканта в межкультурном общении происходит, прежде всего, с позиций степени сформированности его стратегической компетенции. Анализ характера преломления речевой манипуляции в системе межкультурного иноязычного образования позволил нам выделить дополнительно в компонентном составе межкультурной коммуникативной компетенции (в стратегической субкомпетенции) конвенциональную компетенцию.

При этом именно конвенциональная компетенция предполагает способность реализовывать и добиваться межкультурной медиации, ведущей к гармонизации обостряющихся конфликтов, пониманию сути этих конфликтов и собственной ответственности за их последствия с позиций межкультурного коммуниканта. Предположим, что ключевыми умениями в рамках данной компетенции будут следующие умения: преодолевать в себе чувства раздражения, агрессии и т.д. в процессе осознания манипулятивного содержания иноязычного сообщения; осознавать собственную идентичность и гражданственность в межкультурных манипулятивных ситуациях общения; видеть ситуацию манипулятивного воздействия с точки зрения собственного отстранения восприятия («извне» ситуации манипулятивного воздействия); выстраивать стратегические отношения с партнерами по межкультурной коммуникации на основе открытости, готовности отказаться от предубеждений и собственных стереотипных установок достигать уровня согласованности (взаимопонимания) с участниками межкультурной коммуникации в ситуации реализации речевой манипуляции; пр.

Как следствие, под конвенциональной компетенцией мы понимаем способность установить конвенциональные отношения при межкультурной комму-

никации в условиях манипулятивного воздействия с целью избежать межкультурных конфликтных ситуаций, достичь уровня взаимопонимания, выстроить стратегические отношения с участником по межкультурной коммуникации на основе открытости, готовность отказаться от негативного восприятия ситуации манипулирования, предубеждений и собственных стереотипных установок вне зависимости от коммуникативных стратегий иноязычного партнера. Студент в этом смысле выступает в роли медиатора-исследователя речевой манипуляции в ситуации потенциальной межкультурной коммуникации.

При этом задачи конвенциональной компетенции соответственным образом отображают логику разворачивания «правильных» стратегических моделей межкультурной коммуникации: от презентационной до конвенциональной (в лучшем случае), от манипулятивной до конвенциональной (если есть место манипуляции) с учетом структуры вторичной языковой личности [1, с. 49]. Так, к примеру, в рамках второй модели по «распредмечиванию» и преодолению имплицитного содержания манипулятивной коммуникативной стратегии логика может быть следующей: (1) речевое событие в графическом образе, транслируемое адресантом сообщения, «принимается» сознанием адресата и идентифицируется на вербально-семантическом уровне (выстраивается «модель 1» объекта декодированного сообщения на основании критического анализа лексических единиц – группа компонентов 1); (2) опознается на лингвокогнитивном уровне – группа компонентов 2 (то есть полученная «модель 1» соотносится с существующими в сознании адресата «моделями N» об иноязычной культуре (в соответствии с уже существующими знаниями о смыслах, культурно-ориентированных ценностях и традициях иной языковой картине мира) и преобразуется в «модель 2» в контексте собственных стереотипов и предрассудков); (3) группа компонентов 1 и 2 декодируется/дешифровывается на прагматическом уровне инкодирования адресантом сообщения заложенная коммуникативная стратегия манипулятивного воздействия (осознается глобальная цель, мотивы и установки иноязычного партнера по межкультурной коммуникации); «модель 2» достраивается до «модели 3» за счет выявленных манипулятивных целей, мотивов и установок адресанта; (4) интерпретация «модели 3» должна быть преобразована в «модель 4», где декодированная коммуникативная стратегия манипулятивного воздействия «переводится» в конвенциональную коммуникативную стратегию реализации межкультурной коммуникации; (5) осуществляется рефлексия опыта такой трансформации с точки зрения проекции на собственные отношения и их последующее развитие.

С другой стороны, такая последовательность декодирующей деятельности адресата от этапа (1) до (5) представляет собой логику формирования конвенциональной компетенции в составе МКК.

Говоря о том, что «модель 1» преобразуется в «модель 2» в контексте существующих в сознании адресата стереотипов и предрассудков, мы имеем в виду бессознательное накладывание социально-культурных особенностей

(опыта, уровня образования, наличия культурных ценностей и ориентаций и т.д.) адресата на «модель 1», созданную на этапе идентификации (на вербально-семантическом уровне), когда происходит «распредмечивание» эксплицитного содержания из графемного образа сообщения адресанта.

Вслед за В.А. Гончаровой полагаем, что «определяющее значение имеет проблема национальной специфики социокультурных знаний носителей языка и их проявление в организации и содержании речевого общения на этом языке» [11]. Стереотипность мышления адресата может помешать распознать реальные мотивы и ценностные ориентации партнера по межкультурной коммуникации. С учетом постулата, что особенности национального самосознания («осознание национальной принадлежности, психический склад и национальный характер, чувства, интересы и идеи») откладывают отпечаток на восприятие коммуникативного процесса и позиционирование коммуникантов в общении, речевая манипуляция может восприниматься адресатом иноязычного сообщения в горизонте его собственных культурных ориентаций, предпочтений и стереотипов культуры.

«Принцип коммуникативного сознательного воздействия на собственные личностные установки» (самоубеждение) и воздействие, «действующее на расщепленном, привычно стереотипном уровне» (самовнушение) позволяет говорить нам о некоей «псевдо-манипуляции» адресата при взаимодействии с иноязычным адресантом [12]. Под данным видом психологического воздействия будем понимать бессознательное применение адресатом представлений о национальном характере иной культуры, национальных и индивидуальных установок, скрытых в его подсознании, при трансформации дешифрованного сообщения адресанта и интерпретации его как манипулятивного.

Добавим, что обнаружение подобных случаев псевдо-манипуляции как результата своего рода «аутоманипуляции» коммуниканта вследствие его стереотипных убеждений и предустановок на восприятие также входит в задачи конвенциональной компетенции, они могут быть проявлены на этапе идентификации и рефлексии.

Таким образом, осмысление межкультурной коммуникации в условиях современной геополитической обстановки в мире проявляется в уточнении целеполагания межкультурного иноязычного образования. Формирование конвенциональной компетенции у межкультурного коммуниканта как способности добиваться гармонизации конфликтных ситуаций и трансформировать установки на ведение «идеологического монолога» до диалогичности общения представляется необходимым. Иначе говоря, межкультурный коммуникант должен быть готов «развертывать/распредмечивать» имплицитный (манипулятивный) смысл транслируемого адресантом манипулятивного сообщения и интерпретировать его в соответствии с принципами открытости, готовности отказаться от негативного восприятия ситуации манипулирования, собственных стереотипных представлений об ином лингвосоциуме.

Библиографический список

1. Левина О.М. Проблема речевой манипуляции в контексте межкультурного иноязычного образования. *Мир науки, культуры, образования*. Педагогические науки, 2019: 48 – 50.
2. Грайс Г.П. Логика и речевое общение. *Новое в зарубежной лингвистике*. Лингвистическая прагматика. Москва: Прогресс, 1985.
3. Граудина Л.К. *Культура русской речи: учебник для вузов*. Москва: НОРМА-ИНФРА, 1999.
4. Иссерс О.С. *Коммуникативные стратегии и тактики русской речи*. Москва: ЛКИ, 2008.
5. Мартынова Ю.А. Анализ коммуникативных стратегий в общественно-публицистическом дискурсе. *Известия Саратовского университета*. Саратов: 2009: 96 – 101.
6. Олешков М.Ю. Интенция как основа коммуникативной стратегии в институциональном дискурсе. *Русский язык: исторические судьбы и современность*. Москва: МАКС Пресс, 2007: 401 – 402.
7. Пирогова Ю.К. Стратегии коммуникативного воздействия в рекламе: опыт типологизации. *Текст. Интертекст. Культура*. Москва: Азбуковик, 2001: 543 – 553
8. Лубенец М.Ю. *Конвенциональные отношения как основа делового общения в студенческом коллективе*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/konvensionalnye-otnosheniya-kak-osnova-delovogo-obshcheniya-v-studencheskom-kollektive>
9. Левина О.М. Коммуникативные стратегии манипулирования как объект дидактизации в межкультурном языковом образовании. *Диалектика современного межкультурного иноязычного образования: векторы и смыслы*. Москва: Библио-Глобус, 2018: 123 – 132.
10. Елизарова Г.В. *Культура и обучение иностранным языкам*. Санкт-Петербург: КАРО, 2005.
11. Гончарова В.А. *Национальные социокультурные стереотипы в обучении иностранным языкам (языковой вуз, английский язык): опыт преодоления*. Улан-Удэ: Бурятский госуниверситет, 2010.
12. Антилогова Л.Н. Самосовершенствование личности: эτικο-психологический аспект. *Психопедагогика в правоохранительных органах*, 1996.

References

1. Levina O.M. Problema rechevoj manipulyacii v kontekste mezhkul'turnogo inoyazychnogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. Pedagogicheskie nauki, 2019: 48 – 50.
2. Grajs G.P. Logika i rechevoe obschenie. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Lingvisticheskaya pragmatika. Moskva: Progress, 1985.
3. Graudina L.K. *Kul'tura russkoj rechi: uchebnik dlya vuzov*. Moskva: NORMA-INFRA, 1999.
4. Issers O.S. *Kommunikativnye strategii i takniki russkoj rechi*. Moskva: LKI, 2008.
5. Martynova Yu.A. Analiz kommunikativnyh strategij v obschestvenno-publicisticheskom diskurse. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Saratov: 2009: 96 – 101.
6. Oleshkov M.Yu. Intenciya kak osnova kommunikativnoj strategii v institucional'nom diskurse. *Russkij yazyk: istoricheskie sud'by i sovremennost'*. Moskva: MAKS Press, 2007: 401 – 402.
7. Pirogova Yu.K. Strategii kommunikativnogo vozdejstviya v reklame: opyt tipologizacii. *Tekst. Intertekst. Kul'tura*. Moskva: Azbukovik, 2001: 543 – 553
8. Lubenc M.Yu. *Konvensional'nye otnosheniya kak osnova delovogo obscheniya v studencheskom kollektive*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/konvensionalnye-otnosheniya-kak-osnova-delovogo-obshcheniya-v-studencheskom-kollektive>
9. Levina O.M. Kommunikativnye strategii manipulirovaniya kak ob'ekt didaktizacii v mezhkul'turnom yazykovom obrazovanii. *Dialektika sovremennogo mezhkul'turnogo inoyazychnogo obrazovaniya: vektory i smysly*. Moskva: Biblio-Globus, 2018: 123 – 132.
10. Elizarova G.V. *Kul'tura i obuchenie inostrannym yazykam*. Sankt-Peterburg: KARO, 2005.
11. Goncharova V.A. *Nacional'nye sociokul'turnye stereotipy v obuchenii inostrannym yazykam (yazykovoju vuz, anglijskij yazyk): opyt preodoleniya*. Ulan-Ud'e: Buryatskij gosuniversitet, 2010.
12. AntilogoVA L.N. Samosovershenstvovanie lichnosti: `etiko-psihologicheskij aspekt. *Psichopedagogika v pravoohranitel'nyh organah*, 1996.

Статья поступила в редакцию 14.10.19

Litvinova N.Yu., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Vladimir State University n.a. A.G. and N.G. Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: Ln7766@mail.ru

COMPLICATED PERSONALITY ORIENTATIONS IN TRENDS OF DISORDERS OF FUNCTIONING OF THE CARDIOVASCULAR SYSTEM AS A SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT. The article discusses the problems of the way of thinking and building relationships in human life, contributing to essential arterial hypertension (EG); coronary heart disease (CHD). Psychological risk factors for cardiovascular diseases (CVD): emotional disharmonies, biological readiness in combination with a weak psychological resource, abuse of bad habits. The work reveals opportunities for the reflection of life-meaning orientations (the concept of self, goal, process, event, life result) and conditioned reflex therapy in conjunction with EG and IHD. Practical work is based on an understanding of the process of becoming a client by the person who he is at the moment. The necessity of referring to primary experiences creating patterns / attitudes, protective strategies that a person developed in order to adapt and maintain psychological comfort, which in fact provoked a health problem, is considered.

Key words: arterial hypertension; coronary heart disease, psychological risk factors, lifelong orientations, self-concept, goal-setting, process, event, reflection.

Н.Ю. Литвинова, канд. психол. наук, доц., Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, E-mail: Ln7766@mail.ru

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПРИ ТЕНДЕНЦИЯХ НАРУШЕНИЙ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

В статье рассматриваются проблемы способа мышления и построения отношений в жизни человека, способствующие эссенциальной артериальной гипертензии (ЭГ); ишемической болезни сердца (ИБС). Психологические факторы риска сердечно-сосудистых заболеваний (ССЗ): эмоциональные дисгармонии, биологическая готовность в сочетании со слабым психологическим ресурсом, злоупотребление вредными привычками. Возможности рефлексии смысложизненных ориентаций (Я-концепция, цели, процесса, событийности, результата жизнедеятельности) и условно-рефлекторной терапии в сочетании с ЭГ и ИБС. Практическая работа основывается на понимании процесса становления клиента тем человеком, которым он является в настоящий момент. Рассматривается необходимость обращения к первичным переживаниям, создающим паттерны/установки, защитные стратегии, которые личность развивала, чтобы адаптироваться и сохранять психологический комфорт, который по факту спровоцировал возникновение проблемы здоровья.

Ключевые слова: артериальная гипертензия; ишемическая болезнь сердца, психологические факторы риска, смысложизненные ориентации, Я-концепция, целеполагание, процесс, событийность, рефлексия.

Владимирский регион включился в процесс выполнения майского Указа Президента Российской Федерации Владимира Путина «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». Национальные проекты нацелены на обеспечение гражданам максимальной заботы государства.

В частности, в структуру национального проекта «Здравоохранение» входит такое направление работы, как борьба с сердечно-сосудистыми заболеваниями (ССЗ). Интерес психологов в этой связи к исследованиям проблемы способа мышления и построения отношений в жизни человека, способствующих серьезному кардиологическому недугу, вполне обоснован. Кардиологи выделяют три основных фактора риска, характеризующие смысложизненные ориентации и способствующие таким заболеваниям сердца, как эссенциальная артериальная гипертензия; ишемическая болезнь сердца (ИБС); нарушения сердечного ритма; сердечный невроз страха (Burns, Katkin, 1993; Burnsetal, 1993; Cohenetal, 1994; Contrada, 1994; Dembroski, MacDougall, 1983; Milleretal, 1996) [1], [2].

Первый фактор риска – эмоциональные переживания, они являются «питательной почвой» печальных лидеров кардиологических заболеваний современности: артериальной гипертензии и ишемической болезни сердца (ИБС). Эмоциональные переживания оказывают прямое влияние на коронарное кровообращение, опасность их влияния заключается в том, что человек не сразу осознает проблемы здоровья, списывая появляющуюся болезненную симптоматику на различные формы временных недомоганий. Так постепенно формируется биологическая готовность организма к артериальной гипертензии, которая манифестирует себя в морфологических допустимых отклонениях (деформации сосудов как результате механического напряжения, повышении уровней холестерина и сахара в крови) [1], [3].

Медицинские работники, ориентированные на гуманистическую детерминацию личности, утверждают, что биологическая готовность к заболеванию не является окончательным вердиктом, так как существенным противодействием ему (вердикту) выступает психологический склад (ресурс) личности (позитивное мышление, эмоциональная компетентность, социально ориентированные мотивы, ценности). В случае дефицита психологического ресурса биологическая готовность к заболеванию закрепляется и переходит в статус заболевания [3]. Таким образом, срабатывает второй фактор риска психосоматического влияния, результатом которого становится, в частности, диагноз – артериальная гипертензия. При наличии фактов нарушений здорового образа жизни (курение, алкогольная зависимость, повышение пищевой потребности, ожирение) кардиологическая проблема отягощается (третий фактор). Таким образом, мы имеем дело с тремя психологическими факторами риска ССЗ: эмоциональные дисгармонии, биологическая готовность в сочетании со слабым психологическим ресурсом, нарушение здорового образа жизни.

В психологическом сопровождении пациентов могут использоваться методы терапии, позволяющие проработать проблему клиента с позиции комбинаций

различных репрезентативных систем и теорий личности (психоанализа, бихевиоризма, гуманизма) [1].

Мы предлагаем акцентировать внимание психологов при сопровождении клиентов и пациентов на специфике способа мышления, создавшего внутриличностные конфликты: отказ от своих потребностей в пользу других (гипертензия), желание получить от них одобрение; достижение социального успеха любой ценой (ИБС). И первые, и вторые типы личности пациентов характеризуются дефицитом позитивного самовосприятия, самоощущения и, как следствие, неосознанностью отсутствия собственных границ (потребностей, мотивов, уровня притязаний, способностей, индивидуальности, способов самовыражения и т.п.) [1 – 3].

В этой связи психотерапевтическая цель логично связывается с направлениями работы условно-рефлекторной психотерапии, в ходе осуществляется обучение пациентов эмоциональной компетентности: преобразованию потенциала негативных психоземональных состояний в личностно регуляторные свойства личности. Это становится возможным через обретение навыков и умений внешнего регулирования эмоциональных состояний, особенно связанных с областями межличностного взаимодействия, осознанного субъективного восприятия эмоций и их внешнего, мимического и пантомимического выражения, использования местоимения «я» при высказывании своих желаний, принятия ответственности за способности к социальной дискриминации, приобретения гибкости в понимании контекста действия, торможения страха через разрушение стереотипа избегания опасной ситуации.

Важной частью работы в формировании конкурентных моделей поведения является рефлексия исходного способа мышления, создавшего актуальную неудовлетворенность в жизнедеятельности, в частности, ситуацию «встречи с диагнозом» [3 – 6].

В этой связи необходима рефлексия паттернов/установок, защитных стратегий, которые личность развивала, чтобы адаптироваться и сохранять психологический комфорт. Практическая работа основывается на осознании клиентом процесса становления его тем человеком, которым он является в настоящий момент. Личность клиента рассматривается как субъект непрерывного процесса «становления в жизнедеятельности», который активно осуществляется в течение всей жизни. Осознанность сама по себе важна в психотерапевтическом процессе, т.к. эффект наступает по причине «открытия» клиентом для себя самого предшествующих выборов и принятия ответственности за них [7].

Исходя из того, что актуальное состояние здоровья – это проекция установок личности (неосознанного содержания психической реальности) на уровне психосоматики и соматопсихики (проявляются в осознании/неосознании самооценности/самоотрицания, и любая форма игнорирования этих предпосылок является ресурсом формирования проблем здоровья), психотерапевтический процесс включает в себя рефлексии – кластеры убеждений (теоретическая идея теста-опросника Смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева) [8].

Кластеры убеждений: ЛК-Я (Я-концепция), цель жизнедеятельности, процесс жизнедеятельности, ЛК-Ж (типичная/повторяющаяся событийность в жизнедеятельности), результат жизнедеятельности на конкретном ее этапе. Каждый кластер описывается с точки зрения идеального содержания убеждения (способствующего социально-психологической адаптации личности), содержания по факту (в соответствии с диагнозом), рекомендуемой работой над ошибками, способствующей трансформации способа восприятия, мышления, действия. Цель психотерапевтического процесса – соотносить фактическое индивидуальное содержание установок, убеждений и идеальное. Далее максимально сделать их конгруэнтными.

Процесс рефлексии смысло-жизненных ориентаций личности при наличии диагноза эссенциальной гипертензии (или тенденции).

ЛК-Я (Я-концепция). В идеале психологически здоровая личность ведет здоровый образ жизни, имеет рациональные и позитивные установки (относительно себя, других, жизнедеятельности в целом), правильно расставляет приоритеты, формирует смыслы и цели жизнедеятельности, достигает удовлетворительного результата на ее этапах.

По факту представления о себе пациента-гипертоника сдвигаются в сторону непозитивных установок: страха, недоверия, ориентации на борьбу, конкуренцию, сопротивление, напряжение («я должен быть готов ко всему», «я принимаю вызов трудностей», «никто меня не удержит, я готов на все»). Психосоматическая речь пациента изобилует детерминантами «я», указывающими на «слепые пятна» в восприятии и мышлении: долженствование, все, никто. В установке как готовности к действию («Я должен») игнорируются ответы на простые конкретные вопросы: Кому я должен? «За что?» «Почему?» и т.п. [1].

Подобные установки опосредованы крайними степенями обобщенности и универсальности, что способствует «загону» личности в смысловые ловушки, т.е. в неосознанность собственных действий, поступков и непонимание причин последствий. Во внешнем плане поведения («глазами других») для таких пациентов характерны следующие черты: трудолюбие, предсказуемость, аккуратность, добросовестность, эмпатия, уступчивость, ответственность, «хроническая» готовность помочь, стеснительность. Во внутреннем плане поведения пациент переживает хронически подавляемую агрессивность, т.к. не получает истинного ожидаемого позитивного подкрепления. Вербализация и отреагирование истинных внутренних состояний и переживаний проявляются редко (Baeretal, 1959, 1933; Baer, 1983). Таким образом, способ мышления многих гипертоников характеризуется защитными паттернами от собственных агрессивных интенций (Cottingtonetal, 1986; Diamond, 1982).

В работе над ошибками предлагаются простые вопросы, ответы на которые помогут вербализовать/отреагировать агрессивность, пробудить стремление к соперничеству. Отсутствующие вербализации/отреагирования тормозят принятие себя как ценности, осознание собственных границ, проявление позитивного отношения к себе, другим, действительности в целом, т.е. возможность стать благополучным, в том числе и в сфере здоровья.

Цель (идеал). Наличие в жизни целей, формирует осмысленность, направленность и временную перспективу жизни. Важно, чтобы содержание цели отражало наполненность (цельность) личности интересами и мотивами, направленными на общественно-полезную деятельность.

Опыт психотерапевтической работы с пациентами указывает на то, что цели гипертоника в жизнедеятельности характеризуются дефицитом внутреннего личностного содержания, отражающегося в скудности осознанных потребностях. Дефицит осознанности собственных потребностей компенсируется желанием получить от других поддержку, позитивное эмоциональное подкрепление (при этом избегаются всеми возможными способами реакции агрессии и неприязни в свой адрес). Такая специфичная цель «глазами других» воспринимается как стремление безгранично помогать окружающим, но по факту она активизирует хроническое внутреннее напряжение, связанное с крушением надежд, которые личность возлагает на свое окружение (помощь в самоутверждении, ожидание благосклонности от людей) [1].

Работа над ошибками ориентирует пациента на то, что в содержании цели необходимо выделить границы собственного Я (потребности, мотивы, возможности самореализации) и поставить их на первое место.

Процесс. В идеале здоровая в физическом отношении личность, воспринимает процесс жизни как интересный, креативный, насыщенный позитивными переживаниями и смыслом созидания. В реальности эти процессуальные установки гипертоников весьма ограничены по причине страха потерять расположение окружающих значимых личностей. По факту неосознанные установки страхов гипертоника формируются в детско-родительских отношениях: ребенок научился контролировать свою враждебность и скрывать ее через опыт проживания потерю расположения родных и близких из-за агрессивности. Бывший прежде агрессивным ребенком, взрослый человек становится подчеркнуто уступчивым, чрезмерно напряженным во внутреннем плане, не способен отстоять собственное мнение. Во взрослом возрасте артериальная гипертензия часто начинается тогда, когда человек пребывает в ситуации хронического напряженного состояния (Grace, Graham, 1952). Возможность разрядки враждебности и агрессивности не используется в силу несформированности эмоциональной компетентности.

Работа над ошибками начинается с принятия того факта, что в процессе жизнедеятельности важно реализовать собственные потребности и мотивы; для этого необходимо осознание причин негативных психоэмоциональных состояний и раскрытие способностей, потенциала характера [9].

ЛК-Ж. Осознанные/неосознанные установки личности являются средством контроля и управления жизнью через принимаемые решения и воплощение их в жизнь. Неосознанные установки воплощают в жизнь проблемные события (неконтролируемые).

Фактически пациенты с диагнозом гипертензии считают, что жизнь навязывает им роль «клоповой лошади». Они часто оказываются в ситуациях, где чрезмерно помогают коллегам, даже если их об этом не просят. Если им приходится выполнять важные поручения, они не могут совладать с излишним чувством ответственности, в результате проявляют по отношению к другим враждебность, агрессивность, беспомощность перед фактами недисциплинированности. При этом обостренное чувство совестливости провоцирует гнев, требующий маскировки (так формируется хроническое состояние напряжения). Внутриличностный конфликт манифестирует себя в столкновении враждебности и жажды самоутверждения (при невозможности свободного отреагирования эмоций).

Работа над ошибками направлена на анализ взаимосвязи осознанности установок личности и внешних событий.

Результативность жизнедеятельности (оценка пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмыслена прожитая часть жизни) зависит от отношения к себе, другим, жизнедеятельности в целом, что проявляется в осознанности/неосознанности установок. Если результат не устраивает клиента в настоящий момент в определенной сфере жизнедеятельности, то разумно провести рефлексию установок.

Процесс рефлексии целеполагающих и креативных ресурсов смысло-жизненных ориентаций личности при наличии диагноза ишемическая болезнь сердца (ИБС).

ЛК-Я. В представлениях пациентов ИБС о себе характерно «лабильное самовосприятие», характеризующееся депрессивной окраской, чувством неполноценности, обидчивостью, неуверенностью, ощущением неблагополучия.

Работа над ошибками направлена на принятие собственной ценности, формирование самоуважения и позитивного отношения к собственному Я, другим и т.д.

Цель проявляет себя в стремлении к успеху и социальной значимости, интенсивной длительной потребности в успехе (Rosenman, 1964). Специфичность цели состоит в решении задачи достичь значимого социального статуса в выбранной профессии любой ценой, вплоть до психоэмоционального истощения (Dunbar, 1943).

Благодаря доминанте мотива социального успеха человеку удается добиться относительно успешного самовосприятия (Freyberger, 1976). Психосоматические метафоры, подмеченные психоанализом в отношении этих пациентов, подтверждают вышесказанное: «Целенаправленная и усердная личность» (Dunbar, 1943), «Тщеславный чувствительный человек с сильным стремлением к признанию и престижу» (Aresin, 1960).

В ходе работы над ошибками следует вербализовать цель следующим образом: самореализация посредством собственной уникальности и индивидуальности на основе задатков, способностей и характера (это и есть успех!) [8].

Процесс (факт). Главную роль в патогенезе сердечно-сосудистых заболеваний играет поведение типа А и подавляемая враждебность (Barefootetal, 1996; Barefootetal, 1994; Benotschetal, 1997; Siegman, Smith, 1994; Siegmanetal, 1992), которые реализуются в сфере межличностных отношений через выбор специфичных потребностей и мотивов (смысло-жизненных ориентаций).

Для трех подклассов группы А характерным является скрывать страх потерпеть неудачу за фасадом кажущейся компетентности. Такие пациенты не склонны к осознанию конфликтов с последующим их переживанием и соответствующим поведением. Эмоциональная напряженность компенсируется гиперактивным поведением. Эмоциональная напряженность компенсируется гиперактивным поведением, при этом им достаточно небольшого внешнего раздражителя, чтобы погрузиться в неравновесное психоэмоциональное состояние. У многих из них отмечаются стремление руководить и доминировать. При этом они не способны сотрудничать с окружающими, стремятся своей активностью доказывать свое превосходство и ценность, рассматривая свое окружение как слабое звено в системе. Трудные ситуации воспринимаются и оцениваются ими как вызов к противостоянию.

Работа над ошибками предполагает рефлексию процесса жизнедеятельности как эмпирического, креативного, нелинейного; исследование собственных способностей и способов их развития; изучение истинных потребностей и мотивов самореализации [8].

ЛК-Ж (факт). Пациенты предпочитают самореализацию в профессии семейным отношениям (не могут переносить межличностную близость) (Rosemann, Friedman, 1959; Dunbar, 1954 и Jenkins, 1972). Часто наступает перенапряжение в профессии, причиной которого является недостаточная для выполняемой деятельности квалификация и компетентность (Jenkins, 1972). Конфликты, связанные с перегрузкой, они пытаются компенсировать самоприказами к перфекционизации. Так формируется синдром сверхкомпенсации, проявляющийся в хронической потребности личностного роста, побочным эффектом которого становится реальность психического истощения.

Работа над ошибками подразумевает анализ нежелательных (трудных) ситуаций, взаимосвязи осознанности/неосознанности установок и внешних происходящих событий.

Результатом выступают труднообратимые последствия – «надлом жизненной линии», синдром крушения, которые проявляются в вынужденных ограничениях социальной активности (по причине утраты здоровья) и сожалениях о нереализованных планах. Неполноценная когнитивная переработка тяжелых жизненных событий маскируется стереотипом поведения гиперактивного агрессора, чередующимся с депрессивными состояниями. В итоге гиперактивность и враждебность личности обращаются против ее здоровья.

Работа над ошибками заключается в анализе и переосмыслении установок: кто много работает, считается здоровым; отрицание своих конфликтов.

Таким образом, мы рассмотрели специфику мышления пациента (клиента) с диагнозом (тенденцией) гипертензии, ишемической болезни, которые разрушают межличностные отношения и здоровье человека.

В заключение отметим, что благодаря осознанию смысложизненных ориентаций, установок, работе над ошибками в способах мышления и принятии решений, возможно устранение односторонней направленности личности и инициация качественно новых ориентиров в жизни, могущих содействовать сохранению и улучшению здоровья.

Библиографический список

1. Малкина-Пых И.Г. *Психосоматика*. Москва: Эксмо, 2009.
2. Курпатов А.В. *Психосоматика*. Москва: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2007.
3. Литвинова Н.Ю. *Психологические ресурсы совладающего поведения в жизнедеятельности человека*. Владимир: ВлГУ, 2015.
4. Франкл В. *Психотерапия на практике*. Санкт-Петербург: Речь, 2001.
5. Леонтьев Д.А. *Психология смысла*. Москва: Смысл, 2003.
6. Крюкова Т.Л. *Психология совладающего поведения в различные периоды жизни*. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011.
7. *Иновационная психотерапия*. Под редакцией Д. Джоунса. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
8. *Тест СЖО Леонтьева Д.А.* Available at: <https://go.mail.ru/search>
9. Абульханова-Славская К.А. *Стратегии жизни*. Москва: Мысль, 1991.

References

1. Malkina-Pyh I.G. *Psichosomatika*. Moskva: `Eksmo, 2009.
2. Kurpatov A.V. *Psichosomatika*. Moskva: ЗАО «OLMA Media Grupp», 2007.
3. Litvinova N.Yu. *Psichologicheskie resursy sovladayushchego povedeniya v zhiznedejatel'nosti cheloveka*. Vladimir: VIGU, 2015.
4. Frankl V. *Psichoterapiya na praktike*. Sankt-Peterburg: Rech', 2001.
5. Leont'ev D.A. *Psichologiya smysla*. Moskva: Smysl, 2003.
6. Kryukova T.L. *Psichologiya sovladayushchego povedeniya v razlichnye periody zhizni*. Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2011.
7. *Inovatsionnaya psichoterapiya*. Pod redakciej D. Dzhounsa. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.
8. *Test SZhO Leont'eva D.A.* Available at: <https://go.mail.ru/search>
9. Abul'hanova-Slavskaya K.A. *Strategii zhizni*. Moskva: Mysl', 1991.

Статья поступила в редакцию 12.10.19

УДК 316.47

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00112

Litvinova N.Yu., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Vladimir State University n.a. A.G. and N.G. Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: Ln7766@mail.ru

TO THE PROBLEM OF STUDYING SUBJECTIVE WELL-BEING IN MARRIAGE RELATIONS. The article considers a problem of reflection of creativity of a subjectively prosperous family. Spousal well-being is understood as the maximum coincidence of the opinions of the spouses on life issues (self-reliance and self-acceptance; goals, distribution of roles and responsibilities; causality of events and the effectiveness of the functioning of the family system) and ensuring, on this basis, the functionality of the family system. The problem is considered as a kind of difficult / significant situation in human life, in conjunction with the reflection of the goals of creating a family system, as well as creative resources that can optimize its vitality. It is suggested that the practice of reflection on the meaning of life orientations in the psychotherapeutic process be conducted for spouses experiencing complex emotional relationships for various reasons. The effect is achieved through semantic regulation of life (regulation of actions based on awareness of needs, abilities, characteristics of temperament, character).

Key words: satisfaction with family relationships, successful marital relations, meaning, goal-setting, reflection, creativity, family system, life-meaning orientations, I-concept of spouses, beliefs, process, events, result.

Н.Ю. Литвинова, канд. психол. наук, доц., Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, E-mail: Ln7766@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ

В статье рассматривается проблема рефлексии творчества субъективно благополучной семьи. Супружеское благополучие понимается как максимальное совпадение мнений супругов по смысложизненным вопросам (самоотношения и самовопрятия; целевых установок; распределения ролей и ответственности; причинности событий и результативности функционирования семейной системы) и обеспечение на этой основе функциональности семейной системы. Проблема рассматривается как разновидность трудной/значимой ситуации в жизнедеятельности человека, во взаимосвязи с рефлексией целей создания семейной системы, а также креативных ресурсов, могущих оптимизировать ее жизнеспособность. Предлагается прохождение практики рефлексии смысложизненных ориентаций в психотерапевтическом процессе супругам, переживающим сложные эмоциональные отношения по разным причинам. Эффект достигается посредством смысловой регуляции жизнедеятельности (регуляции действий на основе осознания потребностей, способностей, особенностей темперамента, характера).

Ключевые слова: удовлетворенность семейными отношениями, благополучные супружеские отношения, смысл, целеполагание, рефлексия, креативность, семейная система, смысложизненные ориентации, Я-концепция супругов, убеждения, процесс, события, результат.

Семья является микромоделю общества и отражает все проблемные сферы государственного механизма. В этом смысле обсуждение проблемы семейного счастья приобретает особый социальный смысл. С точки зрения социальной политики государства благополучной является семья, которая эффективно выполняет функции воспроизведения населения и воспитания.

С точки зрения психологии благополучной является семья, которая эффективно выполняет столько функций, сколько видов потребностей в устойчивой и повторяющейся форме в ней существуют и возникают [1].

Таким образом, достижение благополучия в семейных отношениях и прежде всего в супружеских – проблема, требующая психологического сопровождения.

На сегодняшний день существует значительное количество отечественных и зарубежных исследований, посвященных проблеме удовлетворенности супругов семейными отношениями и супружеского благополучия, которые являются сторонами единого феномена в системе семьи.

В практике психотерапии удовлетворенность личности жизнедеятельностью понимается во взаимосвязи с основными категориями теории поиска смысла: ценностями творчества, ценностями переживания, ценностями отношения [2].

В этой связи удовлетворенность семейными отношениями характеризуется уровнем выраженности осознанности смысла в этой сфере жизнедеятельности

и, по нашему мнению, проявляется в возможности биопсихосоциальной самореализации личности каждого из супругов. Иначе говоря, человек, будучи частью семейной системы (благодаря ее «смысловому фундаменту»), имеет возможность (ресурс) сохранять и поддерживать здоровье на оптимальном уровне, быть самореализованным в личностном и социальном планах.

Относительно субъективного благополучия личности существует точка зрения о том, что психологическими факторами содействия субъективному благополучию личности являются ценностно-смысловые, смысложизненные ориентации, которые в свою очередь активизируют оптимальные уровни выраженности личностно-регуляторных особенностей, обеспечивающих удовлетворенность жизнедеятельностью [2 – 5].

Супружеское благополучие мы понимаем как максимальное совпадение мнений супругов по смысложизненным вопросам (самоотношения и самовопрятия; целевых установок; распределения ролей и ответственности; причинности событий и результативности функционирования семейной системы) и обеспечение на этой основе функциональности семейной системы.

Среди исследований по обсуждаемой теме следует отметить работы Сысенко В.А., Ковалева В.А., Алешиной Ю.Е., Андреевой Т.В., Гришиной Н.В., Столина В.В., Егидеса А., Сатир В., Эллина А., Боуэна М., Эйдемиллера Э.Г., Юстицкиса В. и др.

Результаты исследований указывают на возможные направления работы психолога и пути построения гипотез в процессе психологического сопровождения проблемы супружеского благополучия: мотивы вступления в брак; личностные черты и сходство ценностей у супругов; удовлетворенность работой; социальный интеллект; стаж совместной жизни; родительский стиль воспитания; выраженность уровня взаимопонимания по смысложизненным вопросам и эмоциональной поддержки; проявление супругами не только любви, но и уважения друг к другу; постоянные позитивные взаимодействия. Важной характеристикой благополучной семьи является тенденция к сотрудничеству супругов по вопросам принятия решений и оказания взаимной поддержки [6 – 10].

Интересно, что анализ научных исследований позволяет сделать вывод о том, что существует связь между супружеским благополучием и отношением родителей к ребенку. Установлено, что благополучные супруги выбирают *конструктивный стиль* отношения к ребенку, который характеризуется паттернами самостоятельности, ответственности, умеренной тревожности; последовательности в требованиях, предъявляемых ребенку; широты интеллектуальных и эстетических интересов, гибкости, веры в себя и своего ребенка [10].

Для менее субъективно благополучных супругов (родителей) характерен *деструктивный стиль* отношения к ребенку и такие особенности взаимодействия, как зависимость от внешнего мнения, эмоциональная неустойчивость, импульсивность, повышенная тревожность, повышенная практичность, ригидность, пессимистичность, уклонение от ответственности [10].

Исследования, направленные на уточнение и конкретизацию реальных условий и факторов, определяющих удовлетворенность и благополучие семейно-брачных отношений, продолжают продолжаться по настоящее время. Подобные исследования весьма затруднены, так как это область сугубо личной и интимной жизни человека.

Однако следует отметить, что по результатам исследований «намечается контур» многоаспектной модели благополучных семейных отношений: супружеских, детско-родительских. Очевидно, что способ мышления супругов является ключом к благополучным отношениям. Способ мышления супругов изначально не является реальностью в семейных отношениях. Супругам необходимо создать его в постоянном процессе совместной деятельности: через познание друг друга, создание общих целей и ресурсов для их достижения [11].

В связи с этим интерес вызывает проблема рефлексии творчества субъективно благополучной семьи (на любом этапе ее жизненного цикла), в том числе личностных свойств, характеристик, особенностей каждого из супругов как ее создателей.

Обозначенную проблему мы рассматриваем как разновидность трудной/значимой ситуации в жизнедеятельности человека, при решении которой он осознанно использует множество альтернатив. Мы разделяем точку зрения о том, что супружеское благополучие связано, прежде всего, с рефлексией целей создания (или функционирования существующей) семейной системы, а также креативными ресурсами, могущими оптимизировать ее жизнеспособность [2 – 12].

Психологическая структура совместной деятельности супругов, как и любая другая, характеризуется целями, мотивами, действиями и результатами. Отметим, что благополучие зависит не только от наличия ясных целей у супругов для реализации семейных планов, но и ресурсов для достижения целей (Я-концепция каждого из супругов).

Исходя из такого понимания проблемы, мы предлагаем прохождение практики рефлексии смысложизненных ориентаций супругам (как творцам семейной системы), переживающим сложные эмоциональные отношения по разным причинам, в психотерапевтическом процессе. Эта практика позволяет супругам осознать актуальное содержание Я-концепции каждого из супругов, цели супружеских отношений, мотивы, действия и результаты.

Идея содержания практики заимствована из теории теста-опросника Смысложизненных ориентаций (СЖО, Леонтьев Д.А.), являющегося адаптированной версией теста «Цель в жизни» (Крамбо Дж. и Махолика Л.), разработанного на

основе теории стремления к смыслу и логотерапии Франкла В. и преследовавшего цель эмпирической валидации ряда представлений из этой теории. Практика также отправляется от идеи отечественной теории деятельности о личности как субъекте деятельности, характеризующимся ресурсом активности, креативности для осуществления смысловой регуляции жизнедеятельности (Леонтьев А.Н., Абульханова-Славская К.А., Леонтьев Д.А.).

Отправными точками практической работы стали идеи об ответственности человека перед самим собой за реализацию в собственной жизнедеятельности своей уникальности и неповторимости, выбор цели и смыслов жизнедеятельности, способов решения текущих ежедневных ситуативных задач [2], [6], [13]. Смысловая регуляция жизнедеятельности (регуляция действий на основе осознания потребностей, способностей, особенностей темперамента, характера, смысла) определяется всем жизненным миром субъекта, является основой специфического для человека способа существования и конституирующей функцией личности [13].

Психотерапевтический процесс включает в себя рефлексию – кластеры убеждений (идеал и факт): ЛК-Я («Я-концепция» каждого из супругов), цель (целевые установки создания семьи). Мотивы, действия и результаты актуальных супружеских отношений раскрываются в рефлексии – кластерах убеждений «Процесс» (предыстория образования семьи и распределения ответственности), «ЛК-Ж» (события жизнедеятельности, способствующие образованию благополучных супружеских отношений), «Результат» (анализ реальных супружеских отношений и функционирования семьи, «работа над ошибками»). Каждый кластер описывается с точки зрения идеального содержания убеждения и представляет собой «материал» для проекции на реальные супружеские отношения с дальнейшей процедурой «работы над ошибками» в способах мышления супругов. Цель процесса: соотнести индивидуальное и идеальное, максимально сделав их конгруэнтными.

Психотерапевтический процесс.

ЛК-Я. Позитивная Я-концепция каждого из супругов является основой формирования гармоничных отношений. Позитивные установки партнеров проявляются в осознании самоценности и во взаимном уважении друг друга. Осознание самоценности проявляется в представлении о себе (и ощущении себя) как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями, задачами и представлениями о её смысле. Реализация самоценности, субъективного благополучия начинается с удержания позитивного ощущения и восприятия своего «Я», установления собственных границ и уровня притязаний с проекцией на потенциальные семейные отношения.

Позитивная «Я-концепция» и самоактуализации «Я» каждого из супругов формирует цельность, независимость и умение ценить собственные способности. Важным новообразованием в этом процессе становится умение отличать любовь как жажду быть с кем-то, от любви, которая есть взаимосозидание и взаимообогащение [14].

Любая форма игнорирования предпосылок ЛК-Я является ресурсом проблемных супружеских взаимоотношений в широком спектре вариаций (неоцененное самопожертвование, зависимые отношения, компенсаторные отношения, психосоматические проблемы).

Цель указывает на место и значимость ценности семейных отношений в иерархии целей жизнедеятельности каждого из супругов. Цель жизнедеятельности важно ориентировать на установку самореализации на основе уникальности, индивидуальности, способностей, характера и тогда создание семьи выступает как один из аспектов проживания этого процесса в жизнедеятельности. Важно отношение к роли семьи в жизнедеятельности как к ресурсу самореализации: люди, состоящие в браке, склонны работать над долгосрочными отношениями ради достижения счастья, раскрытия собственных талантов и способностей; поддержка близких служит ресурсом безопасности в сложных жизненных ситуациях.

В этом случае семья создается или отношения корректируются (в зависимости от жизненного цикла семейной системы) партнерами, которые осознают собственную ценность и способность другого человека ее уважать.

Другие варианты установок на создание семьи могут характеризоваться гуманными намерениями, но чаще всего содержат либо подавление значимых потребностей одного из партнеров, либо тенденцию (и установление) к зависимым отношениям. И то, и другое влечет за собой различные дезадаптации в межличностных супружеских отношениях (неоправданные ожидания, взаимные упреки, претензии и т.п.).

Процесс (мотивы, действия, результаты). Предыстория развития благополучных супружеских отношений предполагает встречу женщины и мужчины, у которых совпадают представления об уровне жизненных притязаний в обозреваемой перспективе. В этом смысле психологическая совместимость обнаруживается в паре, где супруг способен соответствовать уровню жизненных притязаний супруги. В этом случае совпадают максимально ценности, интересы, потребности, мотивы, смысложизненные ориентации (встречаются мужчина и женщина, которые вместе ценят жизнь как благо и создают блага для собственной семьи и общества).

Благополучие жизненного цикла семейных отношений зависит от переживаемых психомоциональных состояний и психодуховных переживаний партнеров. Намерение творить благополучие личностное и в отношениях выступает

ресурсом гармонизации жизненного цикла семьи. Суть намерения: радоваться, любить, благодарить жизнь и создавать благополучие в ней.

ЛК-Ж (мотивы, действия, результаты). Внутренние состояния супругов проецируют содержание событий во внешний мир. Внутренний комфорт и ощущение состояния счастья оптимизирует отношение к событиям. Неудовлетворенность, приходящая извне, является актуальной задачей личностного роста здесь и теперь для каждого из супругов. Решение заключается в том, чтобы супруги взяли ответственность за события собственной жизни на себя. В отражаемом содержании внешней реальности проявляется актуальный способ восприятия, мышления и действия, который при факте переживания неудовлетворенности следует перестроить (работа над ошибками в восприятии и мышлении).

Результативность (мотивы, действия, результаты) подразумевает оценку пройденного отрезка жизни, анализ того, насколько продуктивна и осмыслена прожитая часть жизни (конкретные ситуации и события жизнедеятельности).

Мы имеем некоторые результаты эмпирического подкрепления эффективности обсуждаемой психотерапевтической технологии. В одном из наших исследований принимали участие 18 супружеских пар, находящихся в сложных

эмоциональных отношениях (в возрасте от 18 до 32 лет). В психодиагностических целях в исследовании был использован опросник удовлетворенности браком (Столин В.В., Бутенко Г.П., Романова Т.Л.).

По результатам первичной психодиагностики средний групповой результат удовлетворенности браком у супружеских пар ($n = 36$) составил $31,5 \pm 4,5$ ($29 - 32$ баллов – категория, скорее, благополучных), т.е. в группе испытуемых преобладали категории, скорее, благополучных семей (60%) и 40% переходных и неблагополучных семей.

После проведения практики рефлексии смысловых ориентаций с супружескими парами средний групповой результат удовлетворенности браком составил $37,3 \pm 2,8$ ($33 - 38$ баллов – категория благополучных), что указало на преобладание в группе испытуемых категории благополучных семей (100%) ($t_{мп.} = 3,72 > t_{кр.} = 2,7; p < 0,01; n = 18$).

Выражаем надежду на то, что внедрение в практику рефлексии смысловых ориентаций и ее эмпирическое исследование перспективны и полезны для обеспечения совладающего процесса, достижения субъективного благополучия в различных практических сферах жизнедеятельности человека.

Библиографический список

1. Витек К. *Проблемы супружеского благополучия*. Москва, 1996.
2. Франкл В. *Психотерапия на практике*. Санкт-Петербург: Речь, 2001.
3. Абульханова-Славская К.А., Березина Т.Н. *Время личности и время жизни*. Санкт-Петербург: Алетейя, 2001.
4. Аргайл М. *Психология счастья*. Москва: Наука, 1990.
5. Литвинова Н.Ю. *Психологические ресурсы совладающего поведения в жизнедеятельности человека*. Владимир: ВлГУ, 2015.
6. Андреева Т.В. *Психология современной семьи*. Санкт-Петербург: Речь, 2005.
7. Аleshina Ю.Е. *Индивидуальное и семейное психологическое консультирование*. Москва: Независимая фирма «Класс», 1999.
8. Виттакер К. *За пределами психики*. Москва: Независимая фирма «Класс», 1999.
9. Польстер П. *Обитаемый человек*. Москва: Независимая фирма «Класс», 1999.
10. Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Куфтык Е.В. *Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними*. Санкт-Петербург: Речь, 2005.
11. Обозов Н.Н., Обозова А.Н. Диагностика супружеских затруднений. *Психологический журнал*. 2008; № 2: 147 – 151.
12. Гулина М. *Терапевтическая и консультативная психология*. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
13. Леонтьев Д.А. *Психология смысла*. Москва: Смысл, 2003.
14. Кутсар Д. Оценка и самооценка: Сравнительный анализ вступающих в брак, разводящихся и супружеских пар. *Исследования по качеству брака: Проблемы семьи*, V. Tartu, 1996.

References

1. Vitek K. *Problemy supruzheskogo blagopoluchiya*. Moskva, 1996.
2. Frankl V. *Psichoterapiya na praktike*. Sankt-Peterburg: Rech', 2001.
3. Abul'hanova-Slavskaya K.A., Berezina T.N. *Vremya lichnosti i vremya zhizni*. Sankt-Peterbur: Aleteiya, 2001.
4. Argajl M. *Psichologiya schast'ya*. Moskva: Nauka, 1990.
5. Litvinova N.Yu. *Psichologicheskie resursy sovladayushchego povedeniya v zhiznedejatel'nosti cheloveka*. Vladimir: VIGU, 2015.
6. Andreeva T.V. *Psichologiya sovremennoj sem'i*. Sankt-Peterburg: Rech', 2005.
7. Aleshina Yu.E. *Individual'noe i semejnoe psichologicheskoe konsul'tirovanie*. Moskva: Nezavisimaya firma «Klass», 1999.
8. Vittaker K. *Za predelami psihiki*. Moskva: Nezavisimaya firma «Klass», 1999.
9. Pol'ster P. *Obitaemyj chelovek*. Moskva: Nezavisimaya firma «Klass», 1999.
10. Kryukova T.L., Saporovskaya M.V., Kuftyak E.V. *Psichologiya sem'i: zhiznennye trudnosti i sovladanie s nimi*. Sankt-Peterburg: Rech', 2005.
11. Obozov N.N., Obozova A.N. Diagnostika supruzheskih zatrudnenij. *Psichologicheskij zhurnal*. 2008; № 2: 147 – 151.
12. Gulina M. *Terapevticheskaya i konsul'tativnaya psichologiya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.
13. Leont'ev D.A. *Psichologiya smysla*. Moskva: Smysl, 2003.
14. Kutsar D. Ocenka i samoocenka: Sravnitel'nyj analiz vstupayuschih v brak, razvodyaschihsya i supruzheskih par. *Issledovaniya po kachestvu braka: Problemy sem'i*, V. Tartu, 1996.

Статья поступила в редакцию 12.10.19

УДК 371

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-0013

Aliyeva A.R., senior lecturer, Department of Methods of Teaching Art and Graphic Disciplines, Karachay-Cherkessia State University n.a. U.D. Aliyev (Karachaevsk, Russia), E-mail: laliealina@mail.ru

MODERN APPROACHES IN TEACHING FINE ARTS IN SECONDARY SCHOOL. The article deals with the specifics of teaching the school subject Fine Art. First of all, it is shown that this subject has undergone significant changes compared to the Soviet period. The contents of training has changed and now it involves not only learning to draw, which goes by the wayside, but, above all, learning the basics of painting, sculpture, graphics, as well as with various types of design, architecture, folk and professional arts and crafts. In the process of study the subject also provides the initial mastery of computer graphics, artphotography. The article shows the unconventional methods of drawing, which can form a positive motivation for students to the subject. The possibilities of information technologies in the process of teaching this subject are also considered.

Key words: school subject Fine Art, students, non-traditional techniques and techniques of drawing, information technology.

A.P. Алиева, канд. пед. наук, доц., зав. каф. ДПИ и дизайна, Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: aliealina@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ПРЕДМЕТА «ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО» В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассмотрена специфика преподавания школьного предмета «Изобразительное искусство». Прежде всего, показано, что данный предмет претерпел существенные изменения по сравнению с советским периодом. Изменилось содержание преподавания, предполагающее не только обучение рисованию, что уходит на второй план, а также знакомство с основами живописи, скульптуры, графики, с различными видами дизайна, архитектуры, народных и профессиональных декоративно-прикладных искусств. В статье показаны нетрадиционные приёмы рисования, которые помогут сформировать у учащихся положительную мотивацию к предмету. Также рассмотрены возможности информационных технологий в процессе преподавания данного предмета.

Ключевые слова: школьный предмет «Изобразительное искусство», учащиеся, нетрадиционные приёмы и техники рисования, информационные технологии.

В соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации» [1] возникает острая необходимость в новых подходах к преподаванию различных предметов в общеобразовательной школе, в том числе предмета «Изобразительное искусство». Задача современной школы – формировать способность действовать и быть успешным в условиях динамично развивающегося современного общества. Поэтому стоит задуматься, как сделать этот процесс обучения более результативным. За последнее время, начиная с конца 90-х годов XX века, в процессе преподавания школьного предмета «Изобразительное искусство» многое изменилось. Прежде всего, хотелось бы отметить, что данный предмет в соответствии с ФГОС стал базовым для начальной и основной школы. При этом существенно изменилось его содержание по сравнению с советским периодом преподавания. Наиболее ярко инновационное содержание проявилось в разработке и внедрении для всех классов общеобразовательной школы учебников по предмету «Изобразительное искусство». В советское время преподавания данного предмета учебники не были предусмотрены.

С учётом того, что учебники интересующему нас предмету ранее не разрабатывались, соответственно, не с чем было сравнивать и не на что опираться, то с самого начала они были разработаны по всем современным правилам, на основе инновационных технологий.

Так, каждый учебник снабжён рабочими тетрадями и учебными пособиями, которые разработаны отдельно для учащихся и отдельно для учителей. Созданные учебники, пройдя первую апробацию, в ходе которой выявились их недостатки, в настоящий момент постоянно совершенствуются и перерабатываются. Современные учебники сопровождаются электронными версиями, специально созданными приложениями.

Ведущим принципом создателей учебников по предмету «Изобразительное искусство» является системность и последовательность изложения материала. Темы не повторяются, но могут существенно углубляться там, где это необходимо и соответствует интересам учащихся каждого конкретного класса. Также важный принцип содержания предмета «Изобразительное искусство» – опора на личный опыт учащихся, опережающее соответствие их естественным жизненным интересам: от жизни – через искусство – к жизни [2].

Крайне значимым и в какой-то степени революционным по сравнению с советским периодом преподавания изобразительного искусства было включение в содержание предмета всех видов визуально-пространственных искусств. Помимо собственно рисования, обучение по предмету «Изобразительное искусство» включает в себя знакомство с основами живописи, скульптуры, графики, а также знакомство с разными видами дизайна, архитектуры, народных и профессиональных декоративно-прикладных искусств. В процессе изучения предмета также предусмотрено первичное освоение компьютерной графики, художественной фотографии и др.

Согласно ФГОС ОО [3], изобразительное искусство имеет следующие образовательные результаты (табл. 1):

Таблица 1

Образовательные результаты по предметной области «Изобразительное искусство» ФГОС ОО (2012 г.)

№	Образовательные результаты
1.	формирование основ художественной культуры обучающихся как части их общей духовной культуры, как особого способа познания жизни и средства организации общения
2.	развитие эстетического, эмоционально-ценностного видения окружающего мира,
3.	развитие наблюдательности, способности к сопереживанию, зрительной памяти, ассоциативного мышления, художественного вкуса и творческого воображения
4.	развитие визуально-пространственного мышления как формы эмоционально-ценностного освоения мира, самовыражения и ориентации в художественном и нравственном пространстве культуры
5.	освоение художественной культуры во всём многообразии её видов, жанров и стилей как материального выражения духовных ценностей, воплощённых в пространственных формах (фольклорное художественное творчество разных народов, классические произведения отечественного и зарубежного искусства, искусство современности)
6.	воспитание уважения к истории культуры своего Отечества, выраженной в архитектуре, изобразительном искусстве, в национальных образах предметно-материальной и пространственной среды, в понимании красоты человека
7.	приобретение опыта создания художественного образа в разных видах и жанрах визуальнопространственных искусств: изобразительных (живопись, графика, скульптура), декоративноприкладных, в архитектуре и дизайне

8.	приобретение опыта работы над визуальным образом в синтетических искусствах (театр и кино)
9.	приобретение опыта работы различными художественными материалами и в разных техниках в различных видах визуально-пространственных искусств, в специфических формах художественной деятельности, в том числе базирующихся на ИКТ (цифровая фотография, видеозапись, компьютерная графика, мультипликация и анимация)
10.	развитие потребности в общении с произведениями изобразительного искусства, освоение практических умений и навыков восприятия, интерпретации и оценки произведений искусства
11.	формирование активного отношения к традициям художественной культуры как смысловой, эстетической и личностно-значимой ценности.

Однако в настоящий момент в проекте нового Стандарта основного общего образования (5 – 9 классы) (2018 года) [4] образовательные результаты по предметной области «Изобразительное искусство» разработаны для отдельных модулей, из которых будет состоять предмет. Приведём названия этих модулей (табл. 2).

Таблица 2

Образовательные модули предмета «Изобразительное искусство» (Проект нового ФГОС ОО, 2018 г.)

№	Название модулей
1.	Модуль «Символика крестьянского дома и народного праздника»
2.	Модуль «Народные художественные промыслы России»
3.	Модуль «Виды и жанры изобразительного искусства»
4.	Модуль «Художественный образ и художественно-выразительные средства»
5.	Модуль «Вечные темы и великие исторические события в искусстве»
6.	Модуль «Конструктивное искусство: архитектура и дизайн»
7.	Модуль «Изображение в синтетических и экранных видах искусства и художественная фотография»

Как отмечают современные педагоги-исследователи [5 – 7], занятия по предмету «Изобразительное искусство» важны для введения учащегося в отечественную художественную культуру, понимания ценности многообразия культур мира.

Подобные изменения, безусловно, вызвали определённые трудности со стороны учителей, которые не привыкли работать с содержанием предмета подобного рода. В этой связи постоянно разрабатываются курсы повышения квалификации и переподготовки для учителей предмета «Изобразительное искусство».

Тем самым учителя предмета «Изобразительное искусство» получили широкие возможности для раскрытия творческого потенциала учащихся, овладения навыками рисования, дизайна, художественной фотографии и т.д.

Очень интересен опыт некоторых педагогов (И.Н. Бабошкина и др.), которые практикуют так называемое нетрадиционное рисование. Как отмечает И.Н. Бабошкина [5], нетрадиционное рисование может играть крайне важную роль в общем развитии каждого учащегося, при этом существенным образом разнообразить уроки по предмету «Изобразительное искусство». Применение нетрадиционной техники на занятиях по изобразительному искусству даёт возможность учащимся возможность для творческого развития на основе создания интересных креативных художественных образов при помощи простых средств и подручных материалов.

Рассмотрим наиболее распространённые методы и приёмы нетрадиционного рисования, которые могут крайне занимательно для учащихся организовать творческий процесс на уроках «Изобразительное искусство».

1. *Создание рисунка нетрадиционными материалами*, например, любыми сыпучими продуктами: различными семечками, крупой, солью и сахаром, кофе, чаем и т.д. Техника такова: сначала на лист бумаги клеим ПВА наносится рисунок, а затем посыпается сверху сыпучим материалом. Через несколько минут клей засыхает и получается разноцветный рисунок. Поверхность такого рисунка получается текстурной и рельефной, т.к. у каждого подобного материала свой калибр, цвет, форма крупинок. Рисунки дополняются деталями при помощи фломастера или карандаша.

2. Следующая техника – *рисование съедобными фруктами и овощами, делая из них штампы*. Для этой техники можно использовать различные овощи и фрукты, а также краски. Наиболее яркие картины получаются с акриловыми красками. Акварель для этой техники не подходит, т.к. сильно растекается. Для выполнения рисунка надо сделать срез плода или пучка листьев, окунуть в краску и поставить штамп на бумаге. Главное в данной технике – сделать ровный срез, чтобы рисунок получился равномерным. Чтобы было удобно держать штамп, надо насадить его на шпажку или на вилку. Рисование штампами из овощей и

фруктов — увлекательное и очень полезное занятие, которое развивает фантазию, учит учащихся аккуратности.

3. *Рисование на фольге*. Данная техника очень отличается от рисования на бумаге:

- краска хорошо скользит по фольге,
- можно проследить, как смешиваются цвета,
- рисовать можно пальцами, ватными палочками, кисточками и т.д.

4. Еще одна интересная нетрадиционная техника рисования для учащихся — *использование в процессе создания рисунка шариков*. Наиболее удобно техника выполняется следующим образом: в коробку на дно кладётся альбомный лист, далее нужно при помощи кисточки нанести толстым слоем гуашь разных цветов, бросить шарики в коробку и покатавать их. Получаются очень яркие работы.

5. Оформление рисунка в технике *паспарту* — это когда рисунок вставляется в лист с вырезанной какой-либо формой. При данной технике надо вырезать любой шаблон и наложить сверху на рисунок учащегося. В итоге рисунок учащегося, даже самый непрезентабельный, может с шаблоном выглядеть достойно. Тем самым даже учащиеся, которые плохо умеют рисовать, могут получить интересное произведение. Этим можно помочь ребенку поверить в свои творческие способности.

Крайне эффективным средством художественно-творческого развития учащихся на уроках по предмету «Изобразительное искусство» являются информационно-коммуникационные технологии.

Рассмотрим варианты применения информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе:

1. Урок с мультимедийной поддержкой. В классе стоит один компьютер, им пользуется учитель в качестве «электронной доски». Учитель использует готовые электронные образовательные ресурсы или мультимедиа презентации, а ученики — для защиты проектов. В качестве примеров можно привести следующие уроки с мультимедиа: «Жостово», «Искусство Гжели», «Народный праздничный костюм», «Хохлома», «Интерьер крестьянского дома», «Древние образы в народных игрушках», «Жанры изобразительного искусства — портрет, пейзаж, анималистический жанр и др.», «Цвет в произведениях живописи», «Великие портретисты прошлого», «Крупнейшие музеи изобразительного искусства», «Красота движущего человека» и др.

2. Урок с компьютерной поддержкой. Несколько компьютеров (обычно в компьютерном классе), за ними работают все ученики одновременно или по очереди.

3. Уроки с выходом во всемирную сеть Интернет (могут быть как с мультимедийной, так и компьютерной поддержкой). Большую помощь в поиске необходимой информации учителю оказывает каталог образовательных ресурсов по искусству, размещенный в Интернете. В процессе объяснения нового материала можно использовать видеозаписи, видеофрагменты, отдельные иллюстрации, фотографии, репродукции картин изучаемых художников и др., а также динамические таблицы и схемы, проектируя их на большой экран. Если кабинет подключен к сети Интернет, можно предложить провести урок в форме виртуальной экскурсии.

Практика показывает, что благодаря мультимедийному сопровождению занятий, учитель экономит до 30% учебного времени, нежели при работе у классной доски. Он не должен думать о том, что ему не хватит места на доске, не стоит беспокоиться о том, какого качества мел, понятно и все написанное. Экономия времени, учитель может увеличить плотность урока, обогатить его новым содержанием.

Использование на уроке презентаций имеет следующие преимущества перед традиционным ведением урока:

- обеспечивает последовательность рассмотрения темы;
- позволяет обеспечить и визуальное, и аудиальное восприятие информации;
- изображение на экране дает возможность рассмотреть мелкие детали, достоинства художественного произведения;
- применение новых компьютерных технологий позволяет ускорить учебный процесс и заинтересовать учащихся [6], [7].

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что использование информационных технологий помогает учителю изобразительного искусства повысить мотивацию обучения по данному предмету, а также приводит к ряду положительных тенденций:

- облегчает процесс усвоения материала школьниками;
- обогащает учащихся знаниями в сфере изобразительного искусства;
- возбуждает живой интерес к изобразительному искусству;
- расширяет общий кругозор учащихся в сфере искусства;
- повышает эффективность уроков изобразительного искусства в целом.

Нетрадиционные техники помогают сделать занятия эмоционально богаче, вызывают огромный интерес у ребят к творчеству, художественной деятельности, а также развивают у обучающихся воображение и фантазию, улучшают мелкую моторику, гибкость рук, развивают нестандартное мышление и творческое воображение.

Библиографический список

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Неменский Б. *Почему предмет «Изобразительное искусство» нужен каждому школьнику*. Available at: <https://mel.fm/pedagogika/2348179-drawing>
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного образования*. Available at: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>
4. *Проект нового стандарта основного общего образования (5 – 9 классы)*. Available at: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/57359.html/>
5. Бабошкина И.Н. *Нетрадиционные изобразительные техники на уроках изобразительного искусства*. Available at: <https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/675718/>
6. Луговская Т.А. *Роль ИКТ в учебно-воспитательном процессе. Общедидактические принципы построения уроков с использованием ИКТ*. Available at: <https://nsportal.ru/shkola/izobrazitelnoe-iskusstvo/library/2013/02/09/ispolzovanie-ikt-na-urokakh-izo-kak-odno-iz>
7. Матурина Г.Р. *Использование информационно-коммуникативных технологий на уроках изобразительного искусства как средство формирования творческой активности учащихся*. Available at: <https://nsportal.ru/shkola/izobrazitelnoe-iskusstvo/library/2013/11/13/ispolzovanie-ikt-na-urokakh-izo>

References

1. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 N 273-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Nemenskij B. *Pochemu predmet «izobrazitel'noe iskusstvo» nuzhen kazhdomu shkol'niku*. Available at: <https://mel.fm/pedagogika/2348179-drawing>
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obrazovaniya*. Available at: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>
4. *Proekt novogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya (5 – 9 klassy)*. Available at: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/57359.html/>
5. Baboshkina I.N. *Netradicionnye izobrazitel'nye tehniki na urokah izobrazitel'nogo iskusstva*. Available at: <https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/675718/>
6. Lugovskaya T.A. *Rol' IKT v uchebno-vospitatel'nom processe. Obschedidakticheskie principy postroeniya urokov s ispol'zovaniem IKT*. Available at: <https://nsportal.ru/shkola/izobrazitelnoe-iskusstvo/library/2013/02/09/ispolzovanie-ikt-na-urokakh-izo-kak-odno-iz>
7. Maturina G.R. *Ispol'zovanie informacionno-kommunikativnyh tehnologij na urokah izobrazitel'nogo iskusstva kak sredstvo formirovaniya tvorcheskoj aktivnosti uchaschihsya*. Available at: <https://nsportal.ru/shkola/izobrazitelnoe-iskusstvo/library/2013/11/13/ispolzovanie-ikt-na-urokakh-izo>

Статья поступила в редакцию 12.10.19

УДК 377

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00114

Burlyayeva V.A., Doctor of Sciences (Social Studies), Professor, Prorector on educational and scientific work, Nevinnomyssk State Humanity and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: burlyayeva-va@rambler.ru

Burkina I.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Deputy Head of the organization of career guidance and competitions; Professor of pedagogy and educational technologies Institute of education and social Sciences, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: irinaburkina@yandex.ru

Bulakh K.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Head of Research Unit, Nevinnomyssk State Humanity and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: kseniyabulakh@yandex.ru

Burtseva E.T., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Educational and Methodical Department, Nevinnomyssk State Humanity and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: nich@nggti.ru

ISSUES OF PREPARING WORKERS OF THE MULTI-SKILLED UNDER THE CONDITIONS OF INTEGRATION OF VOCATIONAL EDUCATION AND PRODUCTION. The article provides an analysis of theoretical and practical items of the issues of preparing workers of the multi-skilled under the conditions of integration of vocational education and production. The actualization of this issue is caused by the fact that in present-day production the concept of attitude to the professional

preparing of workers is changing, which is associated primarily with integration processes involving multifunctional activities, the combination of labor functions; also with wide practice of combining professions, expanding service areas. The article analyzes the concepts in which various approaches to the preparing of workers of a multi-skilled are examined in order to identify the role that each of the concepts considered can play in ensuring a higher level of preparing for workers. Recommendations are given for organizing the industrial training process on a phased basis (the stage of formation of general professional skills, the stage of preliminary specialization, the stage of existing specialization), which combines the substantive and procedural aspects of professional preparing of a multi-skilled worker.

Key words: multi-skilled worker, multi-functionality, problem-based learning, systematic approach to preparation of multi-skilled workers, substantive aspect of teaching and learning.

В.А. Бурляева, д-р социол. наук, проф., проректор по учебной и научной работе, ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: burlyaeva-va@rambler.ru

И.В. Буркина, канд. пед. наук, доц., Институт образования и социальных наук ФГАОУ ВП «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: irinaburkina@yandex.ru

К.В. Булах, канд. психол. наук, доц., рук. научно-исследовательской части, ГАОУ «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: kseniyabulah@yandex.ru

Е.Т. Бурцева, канд. пед. наук, доц., нач. учебно-методического управления ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: nich@nggti.ru

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ РАБОЧИХ ШИРОКОГО ПРОФИЛЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОИЗВОДСТВА

В статье представлен анализ теоретических и практических вопросов проблемы подготовки рабочих широкого профиля в условиях интеграции профессионального образования и производства. Актуализация данной проблемы вызвана с тем, что в современном производстве меняется концепция отношения к профессиональной подготовке рабочих, что связано, прежде всего, с интеграционными процессами, предполагающими многофункциональную деятельность, совмещение трудовых функций; широкой практикой совмещения профессий, расширением зон обслуживания. В статье анализируются концепции, в которых рассматриваются различные подходы к подготовке рабочих «широкого» профиля с целью выявления той роли, которую каждая из рассматриваемых концепций может выполнять в обеспечении более высокого уровня подготовки рабочих. Даются рекомендации о поэтапной организации учебно-производственного процесса (этап формирования общепрофессиональных умений, этап предварительной специализации, этап существующей специализации), который сочетает в себе содержательную и процессуальную стороны профессиональной подготовки рабочего «широкого» профиля.

Ключевые слова: рабочий широкого профиля, многофункциональность, проблемное обучение, системный подход к подготовке рабочих широкого профиля, содержательная сторона преподавания и учения.

В современном динамичном производстве меняется концепция отношения к профессиональной подготовке рабочих. Современное производство все чаще сталкивается с возникающими в производственных ситуациях интеграционными процессами, предполагающими многофункциональную деятельность и совмещение многих трудовых операций, что в свою очередь задает новые требования к трудовым функциям работников. Исследования показали, что в результате совершенствования техники и технологии производства и развития бригадных форм организации труда происходит закономерный процесс формирования профессий широкого профиля на основе слияния нескольких родственных профессий в одну комплексную либо возникают комплексные профессии на базе ряда специализированных.

Широкая практика совмещения профессий и расширения зон обслуживания должна быть тесным образом связана с совершенствованием профессиональной подготовки рабочих широкого профиля, обучением вторым профессиям, организацией непрерывного повышения квалификации и профессионального мастерства.

Соответственно возникает проблема поиска путей, обеспечивающих достаточно подготовку таких рабочих. Поскольку данная проблема касается непосредственно содержания и методов обучения, она относится к предметно-логическому аспекту учебного процесса. Одновременно надо иметь в виду, что при ее решении на первый план выдвигается социальный аспект деятельности субъектов, участвующих в учебном процессе. Следовательно, проблема содержания понятия «рабочий широкого профиля» сводится в рамках дидактики к проблеме содержания параметра учебного процесса «профессиональная значимость знаний», отражающего именно социальный аспект деятельности субъектов в предметно-логическом аспекте учебного процесса.

В профессиональной педагогике выдвинут ряд концепций о путях подготовки рабочих профессий широкого профиля, исходные положения и основные педагогические выводы которых в значительной степени различаются [1 – 5].

Коротко рассмотрим главные направления в решении данной проблемы. Конечной целью этого анализа является определение той роли, которую каждая из рассматриваемых концепций может играть в обеспечении более высокого уровня подготовки рабочих.

Значительный вклад в разработку теории профессиональной педагогики и проблем формирования рабочих широкого профиля внесли ученые (А.П. Беляева, Н.И. Думченко, А.Н. Гарина-Домченко и др.), которые выделяют несколько путей формирования групп профессий для подготовки рабочих широкого профиля. Приведем основные из них. Формирование учебных групп родственных профессий, групп совмещенных профессий и профессий широкого профиля осуществляется от анализа содержания обучения рабочих ряда профессий, сложившихся в течение длительного периода, к нахождению общности этого содержания и определению профессиональных групп; от изучения производства и требований, предъявляемых к содержанию труда рабочих ряда профессий, определению

его научно-технической и психологической общности, а затем (на основе полученных результатов) к конструированию содержания обучения для всей группы профессий; от сложившегося содержания обучения (содержания действующих учебных программ) с помощью логико-математического метода, учитывающего научно-технические, социальные и психологические требования производства к труду рабочих, к группировке профессий. Во всех вариантах, как видно, за основу группировки принимаются содержание обучения, выступающее как известное или как искомое. Причем оптимальным путем авторы считают последний вариант. Но заметим, однако, что какие бы методы экстраполирования не применялись, существующая учебно-программная документация не может служить исходным материалом для определения нового содержания подготовки рабочих профессий широкого профиля. В лучшем случае она является предпосылкой для решения задачи, т.е. необходимым, но далеко не достаточным условием: нужна дополнительная научно-техническая и производственная информация о современном состоянии производства и перспективах его развития, т.е. новые данные о происходящих изменениях производства и содержании труда рабочих. Очевидно, что более правильным подходом к группировке профессий на дидактической основе будет использование в единстве и органической взаимосвязи всех трех отмеченных направлений.

Анализ разных позиций при раскрытии самой сущности подготовки рабочих профессий широкого профиля приводит к выводу, что профессиональная значимость знаний как параметр учебного процесса должна отражать единство содержательной и процессуальной сторон обучения. Однако следует, к сожалению, отметить, что принцип единства содержательного и процессуального до сих пор остался вне сферы внимания авторов концепции о широком профиле рабочего. Многие недостатки в профессиональной подготовке рабочих связаны именно с тем, что одна из этих сторон в реальном учебном процессе слабо учитывается.

Главную роль в обучении и учении сторонники концепции проблемного обучения видят в создании перед обучающимися проблемных ситуаций. По сравнению с традиционным обучением, характеризующимся односторонней активностью преподавания, проблемное обучение одностороннюю активность преподавателя видит только в первом звене – в создании проблемных ситуаций, чему следуют осознание, «принятие» и разрешение этих ситуаций в процессе совместной деятельности обучающихся и педагога при максимальной самостоятельности первых и под общим направляющим руководством последнего.

На наш взгляд, сущность проблемного обучения наиболее полно раскрывается в ходе анализа содержательной и процессуальной сторон преподавания и учения. При правильно поставленном проблемном обучении активность преподавателя и обучающихся направлена на разные стороны обучения. Уже в первом звене, создании проблемной ситуации, в преподавании превалирует содержательная сторона: преподавателем излагается содержание проблемы без указаний на способы ее решения. В дальнейшем, в ходе разрешения проблемной ситуации, общее направляющее руководство со стороны преподавателя также

должно заключаться во «включении» процессуальных компонентов мышления с помощью «содержательных аспектов» мышления обучающихся. Помощь при решении проблемной задачи, «наталкивание» на правильную мысль должны осуществляться путем напоминания или сообщения какого-то недостающего элемента знания, а не путем подсказки необходимой операции или действия. В последнем случае сразу разорвалась бы, как отмечает С.Я. Батышев [1], предшествующая цель самостоятельного поиска решения, и произошел бы переход на иной тип решения, в первом же случае сохраняется максимальная (полная) самостоятельность обучающихся в процессуальном плане.

Превалирование в преподавании содержательной, а в учении – процессуальной сторон ни в коем случае не означает, что в проблемном обучении умственное развитие обучающихся достигается за счет ущемления содержательных компонентов мышления. С.Я. Батышев [1] правильно указывает на высокую эффективность усвоения обучающимися как знаний, так и способов действия в условиях проблемного обучения, обращая при этом внимание на то, что проблемное обучение должно рассматриваться не как чисто продуктивная мыслительная деятельность обучающихся, а как сочетание продуктивной и репродуктивной деятельности.

В связи с рассматриваемой проблемой определенный интерес представляет теория поэтапного формирования умственных действий. В ее рамках ставятся скромные задачи по профессиональной подготовке рабочих, но гарантируется при этом высокая эффективность решения продуктивных задач. В основе этой теории лежит положение, что усвоение знаний и умений является процессом овладения учащимися предметным действием. При определенном типе ориентировки, называемом П.Я. Гальпериным [3] третьим типом ориентировки, обучающиеся самостоятельно составляют полную ориентировочную основу действия для решения любой задачи в данной области.

Изучение хода и содержания экспериментального обучения, основывающегося на данной концепции, показывает, что здесь в преподавании превалирует процессуальная сторона: обычным приемом является обучение с помощью учебных карт, на которые выписывается состав действий (операций) по усвоению каждой порции материала, т.е. алгоритм действия с полным набором ориентировочных признаков для правильного его выполнения. После усвоения «единиц» анализа обучающимся предлагается общая схема, синтезирующая ранее приобретенные знания по отдельным вопросам. Важно при этом отметить, что единство содержательного и процессуального прослеживается здесь от элементарных компонентов мышления до самых крупных образований в процессе изучения и изменения действительности.

Ряд авторов, освещающих вопросы подготовки рабочих профессии широкого профиля, критикуют направление проблемного обучения. Здесь в качестве главного недостатка отмечается неуправляемость процесса формирования умений обучающихся разрабатывать способы решения задач. Однако критика не касается основного звена концепции проблемного обучения. Дело в том, что содержание подготовки рабочих по группам родственных профессий включает три цикла: общепрофессиональный, профессиональный и практическое обучение. Отсюда и уровень проблемности учебных задач каждого цикла может быть (точнее, должен быть) различным. Нет сомнений, что проблемное обучение имеет широкие перспективы и в значительно большей степени, чем до сих пор, должно быть включено в учебный процесс. Но при всей его значимости оно все же является универсальным типом обучения и потому теория проблемного обучения не подменяет общую теорию обучения. Предложение Т.В. Кудрявцева [4] перевести принцип проблемности в ранг одного из важнейших психолого-дидактических принципов явно свидетельствует о стремлении абсолютизации проблемного обучения. Правда, осуществление исполнительских действий и заданий в учебном процессе всегда можно подчинить целям более широкой проблемно-познавательной задачи. Однако вопрос состоит в том, всегда ли есть в этом надобность.

Т.В. Кудрявцев [4] предъявляет следующие требования к субъекту, решающему новые для него технические задачи: во-первых, необходимо определить область поиска, которая чаще всего является весьма неопределенной; во-вторых, после этого нужно сформулировать задачу таким образом, чтобы она приняла вид обычной задачи, где есть известные данные и неизвестные. Лишь после этого можно приступить к ее решению. В данном случае уместно привести вывод, сделанный Т.В. Кудрявцевым на основе анализа большого числа работ исследователей практического обучения, о том, что одним из основных недостатков современного обучения является его интеллектуальная обедненность. Указывая на тенденции специализации и одновременной интеграции в современном производстве, он говорит, что для такого обучения нужно признать формирование обобщенных технических знаний и общетрудовых умений. Здесь естественно возникает вопрос о соотношении проблемности (или проблемного обучения) на разных этапах обучения и учения. Пока еще этот вопрос недостаточно выяснен и к тому же является дискуссионным.

Помимо проблемного обучения стоит обратить внимание на системный подход к исследованию проблемы, разработка принципиальной системы модели рабочего широкого профиля на политехнической основе, теоретическое обоснование и разработка дидактической системы обучения рабочих – все это является серьезным вкладом в дидактику профессиональной педагогики. Реальный путь, на котором может получить решение проблема подготовки рабочих профессий широкого профиля, видится в том, чтобы в процессе обучения научить обуча-

ющихся самостоятельно разрабатывать способы решения задач, соответствующих данной профессии, вместо заучивания готовых способов решения. Широкий политехнический профиль означает, по сути дела, самостоятельное освоение новой техники на дедуктивной основе по принципу «от общего к частному», т.е. от изучения общетехнологических основ производства, приобретения обучающимися общетехнологических знаний и умений к специализации, к овладению на их основе отдельными видами профессиональной деятельности.

В аспекте рассматриваемой проблемы заслуживают внимания работы В.Д. Фадеевой, А.Е. Шильниковой, М.М. Шкодина, в которых рельефно показано, в чем заключается роль общепрофессиональной подготовки в формировании рабочих широкого профиля (аппаратурного труда). Авторами подчеркивается, что усвоение обучающимися систематизированных знаний по научным основам современного автоматизированного производства способствует выработке общего подхода к содержательным моментам будущей деятельности рабочих.

Обращая внимание на то, что широкие и глубокие общепрофессиональные знания особенно нужными оказываются в неожиданных, непредвиденных ситуациях, по выражению автора, «в нестационарных режимах», М.М. Шкодин [5] специально подчеркивает важность понимания физических процессов, а не принципов работы конкретного технического устройства. Таким образом, по сути дела, речь идет о двух разных проблемах подготовки рабочих широкого профиля.

М.М. Шкодин [5] имеет в виду необходимость выработки широкого подхода ко всему новому, умений пояснить себе, в чем заключается это новое, интерпретировать, объяснить самое существенное в нем. Некоторые другие авторы видят в широкой подготовке умение практически решать возникшие проблемы. Однако понятно, что без решения первой проблемы подготовки рабочих не может быть решена и вторая: не поняв сущности проблемы, нельзя сформулировать, а тем более решить задачу.

Анализ работ по обозначенной проблеме показывает, что в высказываниях многих авторов заключаются требования увеличения роли содержательной стороны обучения, повышения интеллектуального потенциала при подготовке рабочих профессии широкого профиля. Это следует понимать не как непризнание важности процессуальной стороны, а как реакцию на явное нарушение единства содержательной и процессуальной сторон обучения в пользу неоправданного превалирования последней. В условиях интеграции трудовых процессов, как уже отмечалось, рациональные приемы труда могут быть усвоены рабочими либо в результате постепенного накопления и осмысливания собственного опыта, либо в результате закрепления за ними опытного рабочего-наставника, либо путем дополнительного обучения. В первом случае проходит значительное время, пока рабочий самостоятельно найдет оптимальный способ выполнения закрепленных за ним операций, в последнем освоение более производительных приемов труда связано с переучиванием, т.е. с разрушением уже сформировавшихся трудовых профессиональных навыков.

Проведенные исследования позволили установить, что избежать указанных недостатков в подготовке рабочих широкого профиля в условиях интеграции профессионального образования и производства можно путем соответствующей организации учебно-производственного процесса, а также обеспечения готовности педагогов и наставников к работе в данном направлении [2]. Для этого целесообразно обучение рабочих разделить на три основных этапа.

На первом этапе необходимо организовать освоение в условиях учебных мастерских первичных общепрофессиональных умений. На втором этапе, проводящемся также в учебных мастерских, следует ввести предварительную специализацию обучающихся с учетом особенностей содержания тех работ и операций, которые им придется выполнять на производстве. Тогда на третьем этапе обучения, организуемом уже на штатных рабочих местах, обучающиеся смогут в короткое время овладеть той частью знаний, которые будут им необходимы в условиях существующей специализации.

Введение в учебно-производственный процесс этапа предварительной специализации обеспечивает:

- создание условий для освоения в период обучения требуемого объема профессиональных навыков в сочетании с необходимой глубиной усвоения тех знаний, которые необходимы для выполнения конкретных видов работ в условиях специализации;
- овладение под наблюдением опытных инструкторов и мастеров производственного обучения наиболее производительными приемами выполнения тех операций и работ, которые будут делать обучающиеся на рабочих местах;
- сокращение сроков адаптации молодых рабочих к условиям труда на производстве и повышение его производительности.

Таким образом, о подготовке рабочих профессий широкого профиля можно говорить лишь в том случае, если работник владеет развитой, действенной системой современных научных и профессиональных знаний, умений и навыков, умеет применять их в своей трудовой деятельности. Формирование рабочих широкого профиля в условиях интеграции профессионального образования и производства происходит как взаимосвязанный процесс планомерного и целенаправленного обучения и использования их труда, прежде всего, в условиях бригадной формы организации труда. Управление этим процессом осуществляется через систему научно обоснованных мероприятий по изучению изменений в профессионально-квалификационной структуре кадров и через оптимизацию этой структуры с учетом требований современного производства.

Библиографический список

1. Батышев С.Я. *Профессиональная педагогика*. Москва, 2005.
2. Булах К.В., Бурцева Е.Т. Педагогическое обеспечение развития инновационных процессов в профессиональном образовании. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 3: Педагогика и психология. 2017; № 4 (208): 50 – 56.
3. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. *Исследования мышления в современной психологии*. Москва, 1966.
4. Кудрявцев Т.В. *Психология профессионального обучения и воспитания*. Москва, 1985.
5. Шкодин М.М. *Применение микро-ЭВМ, программирования и автоматизированных обучающих систем в средних профессионально-технических училищах*: учебное пособие. Москва: ВМ Центр ПТО молодежи, 1985.

References

1. Batshev S.Ya. *Professional'naya pedagogika*. Moskva, 2005.
2. Bulah K.V., Burceva E.T. Pedagogicheskoe obespechenie razvitiya innovacionnyh processov v professional'nom obrazovanii. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2017; № 4 (208): 50 – 56.
3. Gal'perin P.Ya. *Psihologiya myshleniya i uchenie o po' etapnom formirovani umstvennyh dejstvij. Issledovaniya myshleniya v sovremennoj psihologii*. Moskva, 1966.
4. Kudryavcev T.V. *Psihologiya professional'nogo obucheniya i vospitaniya*. Moskva, 1985.
5. Shkodin M.M. *Primenenie mikro-ЭВМ, programmirovaniya i avtomatizirovannyh obuchayuschih sistem v srednih professional'no-tehnicheskikh uchilishchah*: uchebnoe posobie. Moskva: VNM Centr PTO molodezhi, 1985.

Статья поступила в редакцию 12.10.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00115

Katyukova T.V., senior lecturer, Department of Information Technology and Applied Informatics and Economics, Dagestan State Technical University (Makhachkala, Russia), E-mail: ktv-08@yandex.ru

PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF MODERN HIGHER EDUCATION IN RUSSIA. The article considers the main directions of development of the national educational system in the process of practical implementation of the leading ideas of the new educational paradigm. The author concludes that the educational process at all levels of education, starting from preschool, should be carried out in the interests of the state, society, and everyone. The humanistic paradigm, the practical tools which are practiced in the education system of the Russian Federation the last several decades, aims that every citizen had the opportunity for their development and realizing potential. The article presents the main directions of improving the educational process in order to resist the fact that the leading ideas of the humanistic paradigm would not have a declared character.

Key word: humanistic paradigm, humanization, humanitarization, multilevel, differentiation, diversification, standardization, multivariability, fundamentalization, informatization, individualization, continuity.

T.V. Катюкова, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный технический университет», г. Махачкала, E-mail: ktv-08@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

В статье рассмотрены основные направления развития отечественной образовательной системы в процессе практической реализации ведущих идей новой образовательной парадигмы. Автор делает вывод о том, что образовательный процесс на всех уровнях обучения, начиная с дошкольного, должен осуществляться в интересах государства, общества, каждого человека. Гуманистическая парадигма, механизмы практической реализации, которые отрабатываются в системе образования РФ последние несколько десятилетий, направлены на то, чтобы каждый гражданин получил возможность для своего развития и раскрытия потенциальных возможностей. В статье представлены основные направления совершенствования образовательного процесса с целью противостояния тому, чтобы ведущие идеи гуманистической парадигмы не носили задекларированный характер.

Ключевые слова: гуманистическая парадигма, гуманизация, гуманитаризация, многоуровневость, дифференциация, диверсификация, стандартизация, многовариативность, фундаментализация, информатизация, непрерывность.

Система высшего образования в России за последние десятилетия подверглась ряду кардинальных реформ (переход на многоуровневую систему образования, появление новых форм обучения, использование инфокоммуникативных и Интернет-технологий, разработка и внедрение новых ФГОС, Профессиональных стандартов по различным видам профессиональной деятельности и др.).

Новая образовательная парадигма, которая стала формироваться в России в период, начиная с 90-х годов XX в., носит лично ориентированный, т.е. гуманистический характер. Согласно этой парадигме, в основе образовательного процесса должен находиться сам обучаемый. При этом процесс обучения должен быть направлен на развитие, становление творческой индивидуальности, а также максимальное удовлетворение образовательных потребностей и интересов всех обучающихся (школьников, студентов, взрослых на переподготовке и т.д.).

В данной статье мы попытались отразить цели и основные ценности отечественного образования, представленные в работах Н.В. Бордовской, А.А. Реан [1], Н.В. Горбуновой [2] и др., а также основные направления развития отечественной образовательной системы в процессе практической реализации ведущих идей новой образовательной парадигмы, такие как гуманизация, гуманитаризация, дифференциация, диверсификация, стандартизация, многовариативность, многоуровневость, фундаментализация, информатизация, индивидуализация, непрерывность.

Основные положения современной образовательной парадигмы нашли отражение в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2019 года [3], в котором определены основные принципы (направления) реформирования отечественной образовательной системы. Данные направления реализуются в отечественной системе образования в XXI веке, в настоящий момент этот процесс ещё не за-

кончен и требует корректировки. Рассмотрим указанные направления подробнее.

Гуманизация системы образования ориентирована на развитие образовательного процесса и взаимное уважение учащихся (студентов) и учителей (преподавателей), основанное на соблюдении прав каждого участника образовательного процесса, сохранении и укреплении здоровья, соблюдении чувства собственного достоинства (как учащихся, так и преподавателей) и, в целом, – на развитии личного потенциала каждого обучаемого.

Выделяют следующие закономерности гуманизации образования [4] (табл. 1).

Гуманитаризация – это ориентация всей системы образования на освоение его содержания, способствующего решению социальных проблем и позволяющего бесконфликтно осуществлять жизнедеятельность в современном социуме.

Информатизация основана на повсеместном и широком использовании вычислительной техники в образовательном процессе учреждений любого уровня, начиная с дошкольного. В процессе информатизации предполагается использование аудио-, видео- и компьютерной техники в учебном, воспитательном процессах, а также во внеучебной деятельности.

Дифференциация – ориентация образовательных учреждений любого типа и уровня на достижения обучаемых (учащихся, студентов), учёт их интересов, способностей и склонностей. В высшем образовании дифференциация предполагает разделение учебных дисциплин на базовые (инвариант) и вариативные (по выбору) в зависимости от специфики вуза, региона, личностных интересов студентов.

Диверсификация предполагает наличие широкого выбора различных форм организации обучения и образовательных программ.

Стандартизация – ориентация всей образовательной системы на каждом её уровне на реализацию Федеральных государственных образовательных стан-

Основные закономерности гуманизации образования

№	Содержание закономерности
1.	Образование как процесс становления психических свойств и функций обусловлен взаимодействием обучаемого с преподавателем и социальной средой. С целью овладения достижениями материальной и духовной культуры, человек вступает в определенные отношения с явлениями окружающего мира через других людей. По своим функциям это является процессом воспитания.
2.	Главная тенденция развития системы образования - ориентация на развитие личности. Гармоничное общекультурное, социально-нравственное и профессиональное развитие личности делает человека свободным и творческим.
3.	Образование будет удовлетворять личностные запросы, если оно ориентировано на «зону ближайшего развития», т. е. психические функции, которые уже созрели у обучаемого и готовы к дальнейшему развитию.
4.	Развитие личности в гармонии с общечеловеческой культурой зависит от уровня освоения базовой гуманитарной культуры. Данная закономерность обуславливает культурологический подход к отбору содержания образования.
5.	Культурологический принцип требует повышения статуса гуманитарных дисциплин, их обновления, влияния духовности и общечеловеческих ценностей на процесс обучения. Важнейшим условием конструирования новых учебных планов и программ является учет культурно-исторических традиций народа, их единства с общечеловеческой культурой.
6.	Чем разнообразнее и продуктивнее значимая для личности деятельность, тем эффективнее происходит овладение общечеловеческой и профессиональной культурой.
7.	Процесс общего, социально-нравственного и профессионального развития приобретает оптимальный характер в том случае, если обучаемый становится субъектом обучения. Личностный подход предполагает, что и педагог, и обучаемый относятся к каждому человеку как социальной ценности, признает за каждым право быть непохожим на других.
8.	Принцип диалогического подхода предполагает преобразование позиции педагога и позиции обучаемого в личностно-равноправные, в позиции сотрудничающих людей. Педагог не воспитывает, не учит, а активизирует, стимулирует стремления, формирует мотивы обучаемого к саморазвитию, изучает его активность, создает условия для самовыражения.
9.	Саморазвитие личности зависит от степени творческой направленности образовательного процесса. Данная закономерность составляет основу принципа индивидуально-творческого подхода. Реализация этого принципа предполагает непосредственную мотивацию учебной и других видов деятельности, организацию самореализации личности, диагностику и развитие ее творческих возможностей..
10.	Готовность участников педагогического процесса принять на себя заботы других людей. Данный принцип требует такого уровня внутренней собранности личности, при которой человек не идет на поводу у обстоятельств, складывающихся в педагогическом процессе, а вырабатывает личную стратегию, сознательно и планомерно совершенствует себя.

дартов, в которых чётко определён набор обязательных для освоения учебных дисциплин в определённом объёме часов.

Индивидуализация (персонафикация) – максимальный учёт в образовательном процессе и ориентация на всестороннее развитие личностных особенностей обучаемых (учащихся, студентов) при организации различных форм взаимодействия с ними; учёт специфических личностных особенностей, способностей при планировании образовательной траектории.

Многовариативность – создание в образовательной системе условий для выбора темпа, формы обучения, возможностей достигать различного уровня образованности, выбирать тип образовательного учреждения (в условиях общего образования – гимназий, лицеев, классов с углублённым изучением отдельных предметов; в условиях высшего образования – выбор образовательных учреждений: институтов, университетов, академий, форм обучения: очной, заочной, дистанционной) и т. д.

Многоуровневость – организация в условиях высшего образования многоэтапного образовательного процесса, обеспечивающего возможность достижения на каждом этапе образования того уровня образованности, который соответствует возможностям и интересам личности. В настоящее время в системе высшего образования в РФ предусмотрено трёхуровневое обучение – бакалавриата – магистратура – аспирантура.

Фундаментализация – повышение взаимосвязи теоретической и практической подготовки обучаемых к условиям современной жизнедеятельности. Направлена, прежде всего, на освоение теоретических знаний по всем дисциплинами, предусмотренных учебными планами.

Профессионализация – это ориентированность всех учебных дисциплин на будущую профессиональную деятельность обучаемых [3].

Непрерывность подразумевает направление обучаемых на постоянное профессиональное и личностное совершенствование в течение всей сознательной жизни, способность осуществлять профессиональную деятельность с учётом меняющихся условий и достижений научно-технического прогресса.

В соответствии с определёнными направлениями реформирования образовательной системы определена общая цель профессиональной подготовки – реализация личностно-ориентированного подхода к обучению, оптимизации образовательного процесса, подготовка конкурентноспособного специалиста. Кроме того, в рамках конкретизации общей цели профессиональной подготовки следует отметить и ряд целей объективного и субъективного характера.

Так, к объективным целям относятся:

- овладение профессиональными знаниями в тех областях, которые являются общими для будущей профессии;

- подготовка к творческой работе, практическое овладение методами, средствами и формами деятельности, типичными для данной профессии;
- формирование гражданственных принципов и научных убеждений с учётом области будущей профессиональной деятельности.

К субъективным целям относятся:

- развитие у студентов специальных способностей, важных для работы в рамках получаемой профессии;
- развитие потребностей, мотивов, связанных с будущей профессиональной деятельностью, с целью достижения высокого профессионального уровня;
- привитие навыков постоянного совершенствования профессиональной компетентности, нацеленность на достижение вершин профессионализма [4].

Большая роль в оптимизации профессионально-личностного развития студентов принадлежит их профессиональному отбору. Как показал наш опыт, наилучших результатов в учебной и научной деятельности добиваются студенты и магистранты, которые получили качественное довузовское дополнительное образование и добивались определённых результатов на городских, краевых, всероссийских предметных олимпиадах, участвовали в научно-практических конференциях. Как правило, опыт, полученный при довузовской подготовке, помогает быстрее адаптироваться в вузе, стать лучшими, успешно закончить бакалавриат и пройти по конкурсу в магистратуру.

В условиях многоуровневого обучения ещё на уровне бакалавриата необходимо выявлять студентов, склонных к преподавательской деятельности, привлекать их к подготовке семинаров, дидактических игр и т.д.

Обобщённо условия, необходимые для эффективной подготовки студентов в условиях многоуровневого обучения, представлены в табл. 3.

Тем самым нами рассмотрены основные условия оптимизации профессионально-личностного развития студентов в системе многоуровневого обучения.

Между тем анализ практики показал, что многие принципы новой парадигмы были внедрены формально, что подчас несколько искажает те идеи, которые были заложены изначально. С учётом необходимости корректировки в настоящий момент в вузах выделяют следующие перспективы развития высшего образования в Российской Федерации [5 – 7 и др.]

- направленность на усиление практической составляющей преподаваемых предметов, учёт современных реалий производства и прочих объектов профессиональной деятельности, согласованность содержания обучения по специальным дисциплинам с работодателями, совместное с работодателями определение тематики учебных, курсовых, дипломных проектов для студентов, привлечение к преподаванию специальных дисциплин преподавателей-практиков.
- создание условий для повышения мобильности студентов и преподавателей, предполагающей возможность широкого перенятия опыта в процессе

Условия организации эффективной профессиональной подготовки в процессе многоуровневого обучения

№	Условия	Реализация условий
1.	Создание обучающей среды	Создание в высшем учебном заведении учебноматериальной базы дидактических средств обучения, соответствующих всем требованиям эффективной профессиональной подготовки.
2.	Создание научно — исследовательской среды	Создание условий для проведения студентами и магистрантами научно — исследовательской работы (необходимой материальной базы для исследований, возможности выполнять совместные с преподавателями научно — исследовательские проекты, Гранты, Принимать участие в исследовательских экспедициях, участвовать в научно — практических конференциях)
3.	Гуманизация обучения	Социальная защита развивающегося человека, приоритет человеческих ценностей над технократическими, производственными, экономическими, административными
4.	Индивидуализация обучения	Организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей студентов и магистрантов.
5.	Компьютеризация педагогического процесса	Организация процесса обучения с опорой на новые информационные технологии.
6.	Информирование	Своевременное информирование студентов и магистрантов о сущности многоуровневого обучения, о возможности получить дополнительные квалификации, определённые знания, умения и навыки, которые сможет получить студент (магистрант), закончив определённый уровень
7.	Профессионализация обучения	Создание в процессе профессиональной подготовки условий, близких к условиям будущей профессиональной деятельности

обмена студентов и стажировок преподавателей в различных ведущих вузах, в том числе и зарубежных.

- более активное и продуманное использование в образовательном процессе интерактивных методов обучения, онлайн-курсов, тренингов и др.
- создание материальной базы для повсеместного применения в учебном процессе систем визуализации – мультимедийных технологий и др., внедрение технологий дистанционного и электронного обучения, особенно для лиц, которые получают второе образование, проходят повышение квалификации и т.д.
- постоянная корректировка содержания вузовских образовательных программ с целью их соответствия современному социально-экономическому уровню развития страны и требованиям мировой образовательной практики;
- работа администрации учебных учреждений по противостоянию протекционизму, злоупотреблению служебным положением; созданию условий для

более объективного распределения учебной нагрузки по кафедрам; организации постоянной работы, направленной на повышение профессиональной компетентности преподавателей и соответствия их профессионализма требованиям ФГОС, работодателей, студентов.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 года) образовательный процесс на всех уровнях обучения, начиная с дошкольного, должен осуществляться в интересах государства, общества, каждого человека. Гуманистическая парадигма, механизмы практической реализации которой отрабатываются в системе образования РФ последние несколько десятилетий, направлена на то, чтобы каждый гражданин получил возможность для своего развития и раскрытия потенциальных возможностей.

Библиографический список

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. *Педагогика*: учебное пособие. Санкт-Петербург, 2006.
2. Горбунова Н.В. Проектирование и создание инновационной образовательной среды высшего учебного заведения. *Проблемы современного педагогического образования*. 2015; № 46-1: 223 – 229.
3. *Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2019 года*. Available at: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>
4. Сорокопуд Ю.В. *Педагогика высшей школы*: учебное пособие. Ростов-на-Дону, 2011.
5. Боброва Т.А. Современная система высшего образования Российской Федерации: основные проблемы и пути их решения. *Молодой ученый*. 2018; № 45: 127 – 130. Available at: <https://moluch.ru/archive/231/53422/>
6. Горбунова Н.В. Личностно-профессиональное становление будущего учителя в контексте современной парадигмы образования. *Проблемы современного педагогического образования*. 2015; № 49-1: 55 – 65.
7. Горбунова Н.В. Подготовка кадров высшей квалификации: от начала пути к успеху. *Проблемы современного педагогического образования*. 2016; № 51-2: 127 – 131.

References

1. Bordovskaya N.V., Rean A.A. *Pedagogika*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg, 2006.
2. Gorbunova N.V. Proektirovanie i sozdanie innovacionnoj obrazovatel'noj sredy vysshego uchebnogo zavedeniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2015; № 46-1: 223 – 229.
3. *Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» N 273-FZ ot 29 dekabrya 2012 goda s izmeneniyami 2019 goda*. Available at: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>
4. Sorokopud Yu.V. *Pedagogika vysshej shkoly*: uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu, 2011.
5. Bobrova T.A. Sovremennaya sistema vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii: osnovnye problemy i puti ih resheniya. *Molodoy uchenyj*. 2018; № 45: 127 – 130. Available at: <https://moluch.ru/archive/231/53422/>
6. Gorbunova N.V. Lichnostno-professional'noe stanovlenie budushego uchitelya v kontekste sovremennoj paradigmy obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2015; № 49-1: 55 – 65.
7. Gorbunova N.V. Podgotovka kadrov vysshej kvalifikacii: ot nachala puti k uspehu. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2016; № 51-2: 127 – 131.

Статья поступила в редакцию 25.08.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00116

Kirichenko N.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliiev (Makhachkala, Russia),
E-mail: kcsu@mail.ru

DEVELOPMENT OF CREATIVITY AMONG DESIGN STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING. The article deals with various approaches, methods of development of creativity among design students in the process of professional training. The author concludes that the development of creative abilities of students requires a systematic approach. Following the researchers once again we note that the specificity of the professional activity of the designer lies in the unity of mutually exclusive characteristics: on the one hand, the need to work on existing samples and approved production schemes in accordance with the

exact accordance with GOST and, on the other hand, the focus on creating an original product. In any case, the lack or lack of creativity negatively affects the level of professionalism of the designer. Thus, the whole process of professional training at the university should be different means, in the study of each discipline should contribute to the development of creativity of each student and be a backbone of the training of future designers.

Key words: students-designers, creativity, methods of development of creativity, conditions of development of creativity in process of professional training.

Н.С. Кириченко, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Махачкала, E-mail: kcsu@mail.ru

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассмотрены различные подходы, приёмы развития креативности у студентов-дизайнеров в процессе профессиональной подготовки. Автор делает вывод о том, что развитие творческих способностей у студентов требует системного подхода. Специфика профессиональной деятельности дизайнера заключается в единстве взаимоисключающих характеристик: с одной стороны, необходимость работать по имеющимся образцам и утверждённым производственным схемам в точном соответствии с ГОСТом и, с другой стороны, нацеленность на создание оригинального продукта. В любом случае отсутствие или недостаток креативности отрицательно сказывается на уровне профессионализма дизайнера. Тем самым весь процесс профессиональной подготовки в вузе разными средствами, при изучении каждой дисциплины должен способствовать развитию креативности каждого студента и являться системообразующим звеном подготовки будущих дизайнеров.

Ключевые слова: студенты-дизайнеры, креативность, приёмы развития креативности, условия развития креативности в процессе профессиональной подготовки.

Таблица 2

Способности и личностные качества творческой личности

№	Способности и качества креативной личности
1.	Предлагать разные виды, типы, категории идей (гибкость).
2.	Ощущать тонкие, неопределённые, сложные особенности окружающего мира (чувствительность к проблеме, предпочтение сложностей).
3.	Выдвигать и выражать большое количество различных идей в данных условиях (беглость).
4.	Предлагать дополнительные детали, идеи, версии или решения (находчивость, изобретательность).
5.	Проявлять воображение, чувство юмора и развивать гипотетические возможности (воображение, способности к структурированию).
6.	Демонстрировать поведение, которое является неожиданным, оригинальным, но полезным для решения проблемы (оригинальность, изобретательность и продуктивность).
7.	Воздерживаться от принятия первой пришедшей в голову, типичной, общепринятой позиции, выдвигать различные идеи и выбирать лучшую (независимость, нестандартность).
8.	Проявлять уверенность в своем решении, несмотря на возникшие затруднения, брать на себя ответственность за нестандартную позицию, мнение, содействующее решению проблемы (уверенный стиль поведения с опорой на себя, самодостаточное поведение).

Таблица 1

Основные аспекты креативности личности

№	Аспекты креативности личности	Авторы
1.	креативный процесс (как способность)	П. Торренс, К. Юнг и др.
2.	креативный продукт деятельности креативной личности	К. Тейлор, Д. Харрингтон и др.
3.	креативная личность, осуществляющая творческий процесс	Э. де Боно К. Роджерс и др.
4.	креативная среда, формирующая потребность в креативности (структура, социальный контекст, формирующие требования к продукту творчества)	А. Маслоу и др.

Проанализировав зарубежную литературу по теме креативности, британский исследователь Филипп Картер (Carter) разработал список характеристик креативности. Ф. Картер (Carter) предположил, что творческая личность обладает следующими способностями и качествами личности (табл. 2).

Соответственно, в исследованиях зарубежных авторов креативность представлена как интегральная творческая способность, которую можно и должно развивать.

Креативное развитие личности связано с формированием у человека качеств, необходимых для творческого познания окружающей реальности. Такие качества могут быть сформированы только в процессе взаимодействия личности

с окружающим социумом. В ситуациях, когда такой контакт искажается, личность нуждается в поддержке и коррекции. В этих случаях могут быть использованы технологии, способствующие увеличению потенциала личности и усилению ее творческой активности.

Личность, склонную к нестандартным вариантам решения задач, способную к оригинальным и нешаблонным действиям, к открытию нового и уникального, стали называть «креативом». Творческие процессы в мышлении зависят от доминирования в нем четырёх ведущих качеств креативной личности (табл. 3).

Таблица 3

Четыре ведущих качества креативной личности

№	Качества и их характеристики
1.	образная адаптивная гибкость, т. е. способности видеть скрытые стороны воспринимаемого объекта.
2.	оригинальность мышления, т. е. необычности образов и идей;
	гибкость мышления, т. е. способности видеть объект под разными углами зрения и выявлять его новизну;
4.	семантическая спонтанность мышления, т. е. способности продуцировать разнообразные идеи в нестандартной ситуации

Как отмечает В.Ю. Сапугольцев [5], дизайнер должен уметь выполнять традиционные виды работ с использованием разнообразного материала и на высоком уровне качества. Тем самым он проявляет себя и как ремесленник, выполняющий типовую работу «по образцу», как и требовал того заказчик. Но, помимо выполнения типовых задач, от дизайнера требуется оригинальность, нестандартность и т.п. В этом и проявляются качества творца. В развитии креативности студентов-дизайнеров учёные выделяют две группы условий: субъективные и объективные (табл. 4).

Таблица 4

Условия, влияющие на креативность

Субъективные	Объективные
<ul style="list-style-type: none"> - генетические предпосылки (задатки; тип высшей нервной деятельности; акцентуацию характера; особенности мыслительных процессов), - общую культуру и эрудицию студентов, - наличный уровень сформированности внутренней мотивации к творчеству. 	<ul style="list-style-type: none"> - социально-политические события в мире, стране и в городе; - семейно-родственные отношения; - средства массовой информации; - особенности микрорайона проживания студента; - влияние контингента друзей и знакомых

Эти условия могут как положительно, так и отрицательно влиять на развитие креативности. Это будет зависеть от того, как сам студент и преподаватели будут использовать данные условия в образовательном процессе. Ведь не для кого ни секрет, что успешные люди и недостатки используют для дальнейшего развития, а неуспешные – даже достоинства не могут использовать во благо. В этой связи большое значение приобретает так называемая, по словам В.Ю. Сапугольцева [5], специально организованная внешняя ситуативная мотивация творчества.

Опираясь на исследования учёных, педагогов-практиков [4], [5], можно выделить следующую группу психолого-педагогических приемов, способствующих созданию позитивной мотивации на творчество:

- применение индивидуального подхода в работе со студентами, направленного на формирование опыта творческого самовыражения и индивидуально-го стиля деятельности;

- применение вариативного подхода к организации творческой деятельности студентов с учетом темпа и особенностей развития их способностей;
- применение методов проблемного обучения в сочетании с методами компьютерного моделирования;
- включение студентов в учебное и реальное дизайн-проектирование (выполнение разнообразных заданий-упражнений, заданий с элементами творчества и творческих комплексных дизайн-проектов и др.) [5].

Как отмечает С.В. Санатова [2], важное место в формировании креативности занимает принцип сотрудничества (при подготовке студентов-дизайнеров – принцип сотворчества) преподавателя и студентов в образовательном процессе. Не владея научно обоснованными методиками развития творческих способностей учащихся, преподаватели испытывают существенные затруднения в организации творческой деятельности студентов, если сами не обладают креативностью и не владеют навыками организации творческой деятельности.

При обучении студентов-дизайнеров педагог должен:

- 1) постоянно развивать собственные креативные способности, профессиональное мастерство;
- 2) развивать демократический стиль общения со студентами, способствующий снятию возможных барьеров при организации педагогического общения и творческой деятельности;
- 3) постоянно осуществлять поиски условий, новых приёмов, методов, средств для развития креативности и других качеств личности студента: чаще вести поиски новых идей, обсуждение оригинальных идей и методов решения творческих задач [2].

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что развитие творческих способностей студентов требует системного подхода. Вслед за такими исследователями, как М.В. Щербакова и др. [3 – 7 и др.], ещё раз отметим, что специфика профессиональной деятельности дизайнера заключается в единстве характеристик, которые в какой-то степени являются взаимоисключающими: с одной стороны, необходимость дизайнера работать по имеющимся образцам и утверждённым производственным схемам в соответствии с точным соответствием с ГОСТом и, с другой стороны, нацеленность на создание оригинального продукта. В любом случае отсутствие или недостаток креативности отрицательно сказывается на уровне профессионализма дизайнера. Тем самым весь процесс профессиональной подготовки в вузе должен разными средствами, при изучении каждой дисциплины способствовать развитию креативности каждого студента и являться системообразующим звеном в подготовке будущих дизайнеров.

Библиографический список

1. Андреева О.П. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности в процессе подготовки будущего дизайнера в вузе. Автореферат дисс ... кандидата педагогических наук. Йошкар-Ола, 2011.
2. Санатова С.В. Развитие творческих способностей студентов-дизайнеров костюма как педагогическая проблема. Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Социология. 2010; 23 – 28.
3. Досмаганбетов Е.С. Развитие проектного мышления будущих дизайнеров костюма на занятиях по рисунку как научно-методическая проблема. Международный научный журнал «Символ науки». 2016; № 2: 104 – 107.
4. Куприна Ю.П. Проблемы обучения студентов-дизайнеров. Социально-экономические явления и процессы, 2015: 50 – 58.
5. Сапугольцев В.Ю. Образовательная среда вуза как условие развития креативности будущего дизайнера. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2010: 233 – 240.
6. Щербакова М.В. Педагогическое сопровождение формирования креативности студентов в условиях непрерывного образования в сфере дизайна. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2014.
7. Горбунова Н.В. Проектирование и создание инновационной образовательной среды высшего учебного заведения. Проблемы современного педагогического образования. 2015; № 46-1; 223 – 229.

References

1. Andreeva O.P. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'noj kompetentnosti v processe podgotovki buduschego dizajnera v vuze. Avtoreferat diss ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Yoshkar-Ola, 2011.
2. Sanatova S.V. Razvitiye tvorcheskikh sposobnostej studentov-dizajnerov kostyuma kak pedagogicheskaya problema. Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Sociologiya. 2010: 23 – 28.
3. Dosmaganbetov E.S. Razvitiye proektnogo myshleniya buduschih dizajnerov kostyuma na zanyatiyah po risunku kak nauchno-metodicheskaya problema. Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal «Simvol nauki». 2016; № 2: 104 – 107.
4. Kuprina Yu.P. Problemy obucheniya studentov-dizajnerov. Social'no-ekonomicheskie yavleniya i processy, 2015: 50 – 58.
5. Sapugol'cev V.Yu. Obrazovatel'naya sreda vuza kak uslovie razvitiya kreativnosti buduschego dizajnera. Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena, 2010: 233 – 240.
6. Scherbakova M.V. Pedagogicheskoe soprovozhdenie formirovaniya kreativnosti studentov v usloviyah nepreryvnogo obrazovaniya v sfere dizajna. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Nizhniy Novgorod, 2014.
7. Gorbunova N.V. Proektirovanie i sozdanie innovacionnoj obrazovatel'noj sredy vysshego uchebnogo zavedeniya. Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2015; № 46-1; 223 – 229.

Статья поступила в редакцию 10.08.19

УДК 371

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00117

Magomedbirova Z.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: uma-sh@mail.ru

METHODOLOGICAL METHODS OF FORMATION IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN OF LOGICAL UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS. The author notes the need for the formation of logical thinking and creativity of schoolchildren in the light of the requirements of federal state standards and the lack of elaboration of this problem in methodological terms. Some methodical methods of forming logical (analysis, synthesis, comparison)

universal learning actions for younger students in the process of learning mathematics are considered. In particular, the proposed methodological material on the phased formation of the components of the logical action of comparison, operations: identification of similar and different signs of one, two or several objects; their division into essential and non-essential; selection of signs that are the basis of comparison.

Key words: teaching mathematics, younger students, teaching methods, logical universal learning actions, analysis, synthesis, comparison, teaching methods.

З.А. Магомеддубирова, д-р пед. наук, проф., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: uma-sh@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Автором отмечается необходимость формирования логического мышления и творчества школьников в свете требований Федеральных государственных стандартов и недостаточность разработанности данной проблемы в методическом плане. Рассматриваются некоторые методические приемы формирования логических (анализ, синтез, сравнение) универсальных учебных действий у младших школьников в процессе обучения математике. В частности, предложен методический материал по поэтапному формированию входящих в состав логического действия сравнения, операций: выявление сходных и различных признаков одного, двух и нескольких предметов; разделение их на существенные и несущественные; выделение признаков, являющихся основанием сравнения.

Ключевые слова: обучение математике, младшие школьники, методические приемы, логические универсальные учебные действия, анализ, синтез, сравнение, методические приемы.

Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования (ФГОС НОО) прямо ориентируют всех участников образовательного процесса на развитие всех видов логического мышления, которые позволили бы детям строить умозаключения, обосновать свои суждения, делать выводы и обобщения. В этой связи одной из задач обучения младших школьников математике является формирование универсальных, в частности, логических учебных действий, являющихся основой умения учиться. Математика имеет широкие возможности и создает предпосылки для умственного развития и формирования логического мышления учащихся благодаря своему содержанию и точности понятий, выводов и формулировок.

Ошибочным с точки зрения отдельных ученых является утверждение о том, что овладение содержанием курса математики влечет за собой формирование и развитие логического мышления школьников. На практике работа над развитием логического мышления школьников проходит без знания учителями начальных классов системы необходимых логических приемов и содержания последовательности их формирования. Поэтому большинство учащихся не овладевают основными приемами мышления в старших классах. Однако приемы умственных действий, необходимы уже младшим школьникам, так как без них не происходит полноценного усвоения материала. Эти обстоятельства являются следствием того, что вопросы развития и формирования логических операций в обучении младших школьников математике недостаточно разработаны в методическом плане, что делает данную проблему актуальной.

Необходимость специального обучения умению логически мыслить и формирования умственных действий у младших школьников отмечается во многих психолого-педагогических исследованиях последних лет.

В теории и практике умственного развития следует отметить исследования, посвященные формированию содержательных обобщений у детей (В.В. Давыдов и др.), развитию компонентов мышления, методикам формирования приемов умственной деятельности у школьников (Л.В. Занков, Н.Б. Истомина и др.), формированию алгоритмов и способов формирования мышления учащихся средней школы (В.М. Косатая, Д.Н. Ланда, И.С. Якиманская).

Выявлением роли логических приемов (анализ, синтез, сравнение) в учебном процессе и разработкой методики их формирования занимались психологи, дидакты (Н.Ф. Талызина, Н.А. Менчинская и др.). В своих работах они выделяют логические приемы как основу любой умственной деятельности; сравнение считают обязательным условием всякой абстракции и всякого обобщения; анализ, синтез также необходим или при аналогии и классификации [1 – 6].

Вместе с тем недостаточно разработаны методические аспекты формирования у младших школьников логических приемов (операций) в процессе обучения математике.

Отметим, что в психолого-педагогической литературе эти операции называются логическими приемами, приемами умственной деятельности, мыслительными операциями. В ФГОС НОО операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации названы логическими универсальными учебными действиями.

Опираясь на научно-педагогическую литературу, дадим краткую характеристику логическим универсальным учебным действиям: анализу, синтезу, сравнению.

Под анализом (от греч. слова *analysis* – разложение, расчленение) принято понимать форму мышления, исследования и познания, когда изучаемый объект мысленно или практически расчленяется на составные части, каждая из которых изучается отдельно с тем, чтобы в дальнейшем соединить рассматриваемое с

помощью синтеза в единое целое уже на более высоком уровне, или метод расчленения, при котором мысль движется от неизвестного к известному; от целого к частям [1, с. 167].

Основным составляющим анализа является установление причинно-следственных связей.

Синтезом называют (от греч. слова – *synthesis*) форму мышления, исследования и познания, когда изучаемый объект мысленно или практически соединяется в единое целое из составных его частей, расчлененного в процессе анализа, или при котором мысль движется от известного к неизвестному; метод мышления от части к целому [1, с. 168]. В мыслительной деятельности человека анализ и синтез дополняют друг друга, так как анализ осуществляется через синтез, синтез – через анализ.

Аналитико-синтетическая деятельность младшего школьника выражается как в его умении выделить элементы (различные признаки) того или иного объекта и соединять их в единое целое, так и в умении включать их в новые связи, увидеть их новые функции. Как известно, анализ и синтез являются составными частями сложного действия сравнения.

Универсальное учебное действие сравнение – это действие интеллектуальной деятельности, которым пользуются для выяснения сходства и различия в данных объектах. В состав действия сравнения входят следующие операции: выделение сходных и различных признаков одного, двух и нескольких предметов; разделение их на существенные и несущественные; выделение признаков, являющихся основанием сравнения; формулировка вывода из приведенного сравнения.

Мы полагаем, что необходимо научить учащихся выполнять в отдельности каждую из операций, входящих в действие сравнения, а затем – применять его для решения различных заданий [2], [3].

Для того чтобы дети могли увидеть в предмете множество свойств, необходимо предложить им подмечать закономерности процесса, сопоставить данный предмет с другими предметами, обладающими другими свойствами, а затем с предметами, которые имеют схожие свойства.

Как только дети научатся выделять в предметах множество схожих и различных свойств, можно переходить к следующему компоненту: формирование умения детей отличать в предметах существенные свойства от свойств несущественных.

Особенно важно при этом показать, что любое существенное свойство является общим для данного множества предметов, но далеко не всякое общее их свойство является существенным. В русле сказанного считаем эффективным использование различных заданий на:

- определение признаков математического объекта;
- соединение элементов в единое целое;
- узнавание математического объекта по заданным признакам;
- рассмотрение данного объекта с разных точек зрения;
- постановку различных заданий к заданному математическому объекту.

Рассмотрим использованные нами во 2-м «А» (экспериментальном) классе методические приемы формирования анализа, синтеза и сравнения в процессе выполнения упражнения: «Сравните примеры в каждом столбике и запишите следующий пример. Выполните вычисления».

1 + 2	3 + 1	10 – 2	8 – 1
2 + 2	4 + 1	9 – 2	7 – 2
3 + 2	5 + 1	8 – 2	6 – 3

Сравнивая примеры первого столбика, учащиеся рассуждают: похожее (общее) в этих примерах, что они на сложение; в этих примерах вторые слагаемые одинаковые (2). Отличаются эти примеры первыми слагаемыми, которые увеличиваются на 1, результаты тоже будут различные. Сумма во втором примере на 1 больше, чем сумма первого примера, т.к. первое слагаемое второго примера больше на 1, чем первое слагаемое первого примера. Сумма в третьем примере тоже больше на 1, чем сумма предыдущего примера. Следующий пример в первом столбике будет $4 + 2$.

Вывод учащихся: при увеличении одного из слагаемых при неизменном втором, сумма также увеличивается на столько же.

Здесь дети использовали действие сравнения, но для того чтобы сделать вывод, дети анализировали каждый случай, выявляя сходные и различные свойства и выделяя признаки основания для сравнения.

Что касается примеров второго столбика, учащиеся легко приходят к выводу, аналогичному по первому столбику:

«Что можно заметить в примерах третьего столбика?» – на этот вопрос учащиеся, рассуждая, отвечают: «Пожоже в этих примерах, что они на вычитание. Вычитаемые те же, одинаковые. Различие в том, что уменьшаемые разные. Они уменьшаются каждый раз на 1. Результаты тоже будут уменьшаться каждый раз на 1. В первом примере разность равна 8, а во втором – разность будет 7. Это на 1 меньше, чем в первом примере, т.к. уменьшаемое 9 меньше на 1, чем уменьшаемое 10. Не вычисляя, можно сказать, что разность в третьем примере будет равна 6. Четвертый пример в этом столбике будет $7 - 2$ ».

Подводим учащихся к выводу: «Если вычитаемое не меняется, а уменьшаемое становится меньше на столько-то единиц, то разность также уменьшается на столько же».

Что же касается примеров четвертого столбика, то меняются и уменьшаемое, и вычитаемое. Желательно здесь использовать вывод, который получили дети в предыдущем случае: «Если уменьшаемое становится меньше на 1 при постоянном вычитаемом, то разность уменьшается на 1». Учитель наводящим вопросом: «Как же изменится разность, если уменьшаемое уменьшить на 1, а вычитаемое увеличить на 1?» подводит детей к выводу: «Если уменьшаемое уменьшить на 1, а вычитаемое увеличить на 1, то разность уменьшается на 2». Дети определяют, что следующим примером четвертого столбика будет $5 - 4$.

Не следует оставлять без внимания тот факт, что примеры первого и второго, третьего и четвертого столбиков составлены по определенному правилу (закономерности). Предлагаем учащимся сравнить первые примеры первого и второго столбиков. «Как составлен пример $3 + 1$?» Учащиеся увидят закономерность: значение выражения $1+2$ является первым слагаемым в примере $3+1$. «Все остальные примеры второго столбика составлены так же», – делают вывод дети.

Учащиеся, фактически выделяя признаки, основания, сравнения, подмечают закономерность, по которой из примеров третьего столбика составлены примеры четвертого столбика. Вывод детей: «В каждом примере четвертого столбика уменьшаемое равно значению разности в соответствующем примере третьего столбика». Неважно пока, как выражают дети свои мысли вслух, но важно, чтобы они подмечали закономерности, используя анализ, синтез, сравнение.

Такой подход может являться ориентировочной основой для успешного выполнения учащимися сравнения, выявляя существенные и несущественные свойства, способствовать также формированию элементов функциональной зависимости.

Рассмотрим еще пример: «Сравни выражения и их значения»:

Библиографический список

1. Истомина Н.Б. *Методика обучения математике в начальных классах*: учебное пособие. Москва: Изд-во Академия, 2002: 164 – 169.
2. Магомеддибирова З.А. Обучение младших школьников моделированию при решении математических задач. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета*. Психолого-педагогические науки. 2012; № 2 (19): 88 – 92.
3. Магомеддибирова З.А. Развитие логических универсальных учебных действий в процессе обучения математике. *Начальная школа*. 2014; № 9: 40 – 44.
4. Моро М.И. и др. *Математика 2 класс*. Ч. 1. Москва: Просвещение, 2011.
5. *Программа по математике для начальной школы*. УМК «Школа России». Москва: Просвещение, 2011.
6. Магомеддибирова З.А., Альбекхаджиева З. К вопросу о формировании информационной культуры младших школьников. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 115 – 117.

References

1. Istomina N.B. *Metodika obucheniya matematike v nachal'nyh klassah*: uchebnoe posobie. Moskva: Izd-vo Akademiya, 2002: 164 – 169.
2. Magomeddirova Z.A. Obuchenie mladshih shkol'nikov modelirovaniyu pri reshenii matematicheskikh zadach. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2012; № 2 (19): 88 – 92.
3. Magomeddirova Z.A. Razvitiye logicheskikh universal'nykh uchebnykh deystviy v processe obucheniya matematike. *Nachal'naya shkola*. 2014; № 9: 40 – 44.
4. Moro M.I. i dr. *Matematika 2 klass*. Ch. 1. Moskva: Prosveschenie, 2011.
5. *Programma po matematike dlya nachal'noj shkol'y*. UMK «Shkola Rossii». Moskva: Prosveschenie, 2011.
6. Magomeddirova Z.A., Al'bekhadzhiyeva Z. K voprosu o formirovanii informacionnoj kul'tury mladshih shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 115 – 117.

а) сумма чисел 37 и 7 и сумма чисел 38 и 8.

б) разность чисел 28 и 6 и разность чисел 28 и 10.

Следует ориентировать внимание детей на то, что в случае, а) $(37 + 7$ и $38 + 8)$ много сходного: находят сумму двузначного и однозначного; выполняют сложение чисел с переходом через разряд (дополняя первое слагаемое до 40); в обоих примерах вторые слагаемые одинаковые с числом разряда единиц первого слагаемого. Различие в том, что первое и второе слагаемые в выражении $37 + 7$ меньше первого и второго слагаемых в выражении $38 + 8$. Значение выражения $37 + 7$ будет меньше на 2, чем значение выражения $38 + 8$, так как первое слагаемое 37 на 1 меньше, чем 38 и второе слагаемой 7 меньше слагаемого 8 на 1. В случае б) рассуждая, учащиеся находят разность чисел, отмечают, что результаты в обоих примерах являются двузначными числами. Различие видят в том, что в первом примере вычитаемое – однозначное число.

В развитии универсальных учебных действий (анализа, синтеза и сравнения) огромна роль и текстовых задач [2, с. 88]. Примером тому является работа с учащимися над следующей задачей: «В гараже стояло 48 легковых машин и 45 грузовых. Сколько машин осталось в гараже, когда выехало 40 машин?» Стандартное решение, к которому приходят дети: $(48 + 45) - 40$. Ответ: 53 машины.

При удачном целеполагании учителем рассуждения учащихся могут быть направлены на поиск разных способов решения данной задачи.

Вопрос учащимся: «Известно ли нам, какие именно машины выехали?» Учащиеся рассуждают: «Пусть выехали все 40 легковых машин. Зная, что в гараже было 48 легковых и 40 из них выехало, мы можем узнать, сколько легковых машин осталось в гараже: из 48 вычтем 40. Чтобы ответить на вопрос задачи, дети рассуждают, что необходимо к количеству грузовых машин в гараже (45) прибавить количество оставшихся в гараже легковых машин $(48 - 40)$. Получим: $45 + (48 - 40)$. Ответ: 53 машины.

Учитель задает вопрос: Как определить количество оставшихся машин, если выехало 40 грузовых?» Рассуждения детей: вначале узнаем, сколько грузовых машин осталось в гараже $(40 - 45)$, затем к количеству 48 легковых машин, прибавим количество оставшихся в гараже грузовых машин: $48 + (45 - 40)$. Ответ: 53 машины.

Использованные нами методические приемы способствовали формированию у младших школьников универсальных учебных действий анализа, синтеза, сравнения, а также повышению результативности их учебной деятельности. Подтверждением этому являются результаты мониторинга и контрольных заданий, выполненных учащимися 2 «А» и 2 «Б» классов. Учительница 2 «А» класса работала по нашей методике, во 2 «Б» – по обычной методике.

С заданиями на: 1) выделение сходных и различных признаков предметов справились 56% (2 «А» класс); 21% (2 «Б» класс); 2) выделение признаков, являющихся основанием сравнения, – 52% (2 «А» класс), 21% (2 «Б» класс); 3) узнавание математического объекта по заданным признакам – 69% (2 «А» класс), 20% (2 «Б» класс); 4) соединение элементов в единое целое – 59% (2 «А» класс), 36% (2 «Б» класс); 5) рассмотрение данного объекта с различных точек зрения – 59% (2 «А» класс), 29% (2 «Б» класс). Большинство учащихся 2 «А» класса (более 50%) без особого затруднения справились с предложенными заданиями на поэтапное формирование приемов анализа, синтеза, сравнения, более того, с заданиями на использование приема сравнения в новых условиях, используя анализ и синтез. Результаты во 2 «Б» классе оказались намного хуже.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило эффективность нашей методики формирования логических УУД у младших школьников в процессе обучения математике.

Magomedov M.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: m.m.g.1986@mail.ru*
Samarkhanova A.A., *Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: m.m.g.1986@mail.ru*
Magomedova S.A., *Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: m.m.g.1986@mail.ru*

TRADITIONAL GAMES AND MEANS IN PHYSICAL EDUCATION OF THE FUTURE TEACHER OF PHYSICAL CULTURE IN THE REPUBLIC OF DAGESTAN.

The article deals with folk remedies in the process of physical education of the future teacher of physical culture, substantiation of the effectiveness of the influence of folk remedies in physical education of the future teacher of physical culture. The work presents an analysis of scientific and methodological literature, testing methods, pedagogical experiment, methods of mathematical statistics. The study revealed the effectiveness of the use of folk remedies in the process of physical education of the future teacher of physical culture. Conducted folk remedies have shown the effectiveness in the physical nutrition of the future teacher of physical culture, which can improve physical fitness and improve the health of children. The introduction of folk means of physical culture in everyday life will have a fruitful impact on the organization of the entire educational process in educational institutions.

Key words: physical education, traditional games, folk media, efficiency, physical culture, development, education, training of future teachers.

М.Г. Магомедов, канд. пед. наук, ст. преп., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: m.m.g.1986@mail.ru
А.А. Самуханова, канд. биол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: m.m.g.1986@mail.ru
С.А. Магомедова, канд. биол. наук, доц., Дагестанской государственной педагогической университета, г. Махачкала, E-mail: m.m.g.1986@mail.ru

ТРАДИЦИОННЫЕ ИГРЫ И СРЕДСТВА В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РЕСПУБЛИКЕ ДАГЕСТАН

В статье рассматриваются народные средства в процессе физического воспитания будущего учителя физической культуры, обосновывается эффективность влияния народных средств на физическое воспитание будущего учителя физической культуры. Представлен анализ научно-методической литературы, методы тестирования, педагогический эксперимент, методы математической статистики. В ходе исследования выявлена эффективность применения народных средств в процессе физического воспитания будущего учителя физической культуры. Применение народных средств показало эффективность в физическом воспитании будущего учителя физической культуры, что позволяет повысить физическую подготовленность и укрепить здоровье детей. Внедрение народных средств физической культуры в повседневный быт плодотворно скажется на организации всего учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: физическое воспитание, традиционные игры, народные средства, эффективность, физическая культура, развитие, воспитание, подготовка будущего учителя.

Анализ социально-экономической ситуации показывает, что в современном мире существенно нарастает осознание роли физической культуры как фактора совершенствования природы общества и человека, становления его как социального феномена, объединяющегося силой здорового общества.

Изучение теоретических исследований и практики подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной деятельности показывает, что не все аспекты этой проблемы были в достаточной мере решены. По мнению многих исследователей, потенциал народных средств, способствующих формированию профессиональных качеств будущего учителя физической культуры, остается не до конца определенным и поэтому не до конца реализованным в образовательной деятельности по физическому воспитанию. Содержание, формы и дидактические средства использования народных средств с учетом возрастных особенностей учащихся до сих пор не разработаны и научно не обоснованы в процессе подготовки педагогов. Проблема целенаправленного использования национальной борьбы в процессе подготовки специалистов, способных к эффективному преобразованию физической культуры в практическую деятельность по формированию навыков формирования здорового образа жизни, остается вне поля зрения исследователей [1].

В то же время развитие этих аспектов могло бы способствовать подготовке будущих учителей физической культуры к профессиональной деятельности, расширению их знаний о народных традициях и обычаях, ценностных ориентациях, формированию здорового образа жизни [2].

Таким образом, актуальность исследования определяется противоречиями между социальной необходимостью использования национальных средств в целенаправленном формировании личности будущего учителя физической культуры и недостаточной научно-педагогической поддержкой этого процесса в педагогических образовательных учреждениях.

Исходя из этого, целью нашего исследования является рассмотрение педагогической значимости использования народных средств физической культуры в подготовке будущих учителей физической культуры в Дагестане, где были решены следующие задачи: изучение особенностей физической культуры и ее роли в формировании здорового образа жизни; работа с народным физическим воспитанием дагестанцев; изучение значения народных средств физической культуры в подготовке будущего учителя физической культуры в Дагестане.

Народные игры дагестанцев всегда составляли важную часть системы физического воспитания подрастающего поколения. Большой популярностью в Дагестане пользовалась народная групповая подвижная игра «ножной мяч» (хлатил торго), предполагавшая наличие от 3 до 15 – 20 играющих, где чертится круг диаметром 3 метра, а в 25 метрах от круга выполняется малый круг диаметром 0,5 метра. Из играющих выбирается водящий, который ставит мячик на середину большого круга и сам становится туда же. Остальные игроки располагались за большим кругом и по сигналу водящего игроки старались вывести мячик ногами

из круга, довести его до малого круга. Тот из игроков, кому это удавалось, становился водящим.

Одной из наиболее популярных игр являлась «карга» (кьарга), что подтверждают эпические произведения аварцев. Игроки делились на обороняющуюся и нападающую команды, где первые считались ведущими, а игроки нападающей команды старались коснуться ногой «каргу». Когда нападающим удавалось достичь своей цели, команды менялись ролями, и игра начиналась сначала [1].

Народная игра «свали палку» (гучл бегизабе) была распространена в горных и предгорных районах Дагестана в осеннее и весеннее время года, когда почва рыхлая. Один из участников с размаху бросает свою палку так, чтобы она заостренным концом воткнулась в землю. Второй должен метнуть свою палку так, чтобы она попала в палку первого. Это упражнение способствовало развитию меткости [1].

Игра «волчок» (дандерик) предполагает наличие кнута. Волчок изготавливался в виде конуса длиной от 10 до 20 см из куска дерева. Кнут представлял собой деревянную палочку длиной от 50 до 60 см, к концу которого привязывалась ленточка или толстая нитка [1], [3]. Волчок брали в руки, острым концом направляли к поверхности земли, задавая вращательные движения вокруг собственной оси, в дальнейшем вращение поддерживалось ударами кнута по боковой поверхности волчка. Задача состоит в том, чтобы волчок вращался как можно дольше, для этого нужно было в одинаковом ритме и с одинаковой силой бить по нему кнутом. С помощью этой игры развивались скоростно-силовые качества, способствующие развитию координации движения, быстроты, выносливости, силы и совершенствованию функции равновесия.

Игра-упражнение «Чижик» предполагает подбор небольшого камня или бугорка высотой до 10 – 15 см, а также палку длиной до метра, которую одним концом ставили на возвышенность (камень, бугор и т.п.), а другим на поверхность площадки. Для игры нужен «чижик», представляющий собой небольшую деревянную палочку (20 – 25 см в длину) круглой формы и заостренную с обоих концов [1].

Также важную часть в системе физического воспитания подрастающего поколения имеют народные физические упражнения дагестанцев. Толкание и метание камней, а также поднятие тяжестей у народов Дагестана имели большую популярность, что подтверждают исследования С.Ш. Гаджиевой, которая отмечает, что молодежь с увлечением участвовала в соревнованиях по метанию камня разного веса и разной формы на дальность и высоту. Метатель становился у черты, взяв камень так, чтобы он лежал на ладони и предплечье, делал несколько маховых движений, сопровождаемых раскачиванием, при последнем движении сильным махом руки с поворотом туловища и резким выпрямлением полусогнутых ног посылал камень вперед. При этом нельзя было выходить за черту метания, пока камень не упадет на землю. У некоторых народностей не разрешалось выходить за черту даже после приземления камня, а у лакцев (в аулах Ницовкра и др.) не допускалось отрывание пятки от земли. Кроме того, у

даргинцев (Леваши), аварцев (Гидатль) метатель ставил под ногу, отставленную назад, камень высотой от 10 – 15 до 20 см, который увеличивал дальность полёта снаряда, поскольку при последнем махе метатель, поднимаясь на камень, увеличивал угол местности.

У некоторых этнических групп камни метали на крыши домов, для чего на расстоянии 20 – 30 шагов от сабли проводили черту для метания. Камень обычно подбирали небольшого веса. Тот, кто мог забросить камень на крышу, считался победителем, а если было несколько метателей, забросивших камень, то учитывали дальность падения камня на крыше.

В Дагестане популярностью пользовалось метание камня ногой, для чего брались два камня, один, служащий опорой (высотой 15 – 20 см), ставили за черту для метания. Становясь левой ногой на камень, метатель отрывал от земли правую ногу, на которую клал камень, предназначенный для метания и свободно, не касаясь земли, маховым движением производил бросок [1]. Метатель придерживал камень голенистым сгибом и после нескольких маховых движений выбрасывал его вперёд. Метание камня ногой развивало мышцы ног и туловища и использовалось как вспомогательное упражнение с отягощением для прыгунов, борцов и др.

В горах Дагестана имело место «катание камня», обтёсанного в круглый диск по земле на дальность и в цель по склону горы. При этом мишенью служили кусты, камни, бугорки, а иногда в качестве мишени выступали ворота из камней или забитых в землю колышков. Победитель определялся точностью попадания пущенного камня в кустик или искусственные ворота. Упражнение служило средством формирования меткости, силы воли, мужества у молодежи [1]. Навык, приобретенный в результате этого упражнения, применялся в бою как одно из средств, обеспечивающих защиту от чужеземных захватчиков. В работе Н. Львова «Домашняя и семейная жизнь горцев аварского племени» описывается метание камня с разбега, которое культивировалось до второй половины XIX века.

Существовал также другой вид метания камня – метание с плеча, напоминающий метание ядра, распространённый у народов Кавказа

У дагестанских этнических групп широко практиковались поднятие и переноска тяжестей, где соревновались на количество попыток по поднятию тяжести (обычно камня) одной рукой от плеча и двумя руками от груди. Поднимание тяжести является одним из популярных физических упражнений дагестанцев не только в прошлом, но и в настоящее время в городах, аулах и селах Дагестана молодёжь с большим желанием занимается этим видом народных упражнений. Если в более ранние времена основными снарядами для поднятия служили камни различные по весу и форме, а также бревна и т.п., то сейчас их место прочно занимает гири [1].

Ходьба, встречный бег, прыжки, лазание, хождение по канату также рассматривались у дагестанских народов как виды состязаний в выносливости и силе.

Участники ходьбы становились на одну черту и по команде нейтрального лица начинали движения, где запрещалось переходить на бег, а результат определялся переменным показателем и достижением условленного места. Часто горцы состязались в восхождении на вершину гор. В весенний период времени среди горцев Дагестана бывало соревнование на ходулях, изготовленных из вербы, длина и толщина которых соответствовала возрасту и физической подготовленности их владельцев. Этот вид физических упражнений способствовал совершенствованию функций равновесия, координации движений, а ходьба, сопряжённая с большими статическими усилиями мышц верхних конечностей, формировала координацию, гибкость и была обусловлена трудностями в передвижении по местности (вода, грязевая масса и т.д.) [1].

Бег как физическое упражнение использовался жителями Дагестана с древнейших времён. Это упражнение имело несколько разновидностей.

Бег на скорость предполагал достижение условленного места без учёта времени, где принимали участие лица мужского пола, для которых в зависимости от возраста и физической подготовки определялась дистанция от 100 аршин или 50 – 60 шагов и более. Отрезок пространства, предназначенный для состязаний, ограничивали заметными для глаз участников и присутствующих предметами или чертили по поверхности контрольную линию. На «старт» одновременно выходило не более четырёх участников, которые принимали положение, близкое

к высокому старту, а для начала бега в большинстве случаев судья с большой силой произносил звук «А», победителем считался тот, кто первым переступит контрольную линию, или тот, кто дотронется рукой до заранее подготовленного предмета первым. В некоторых случаях победитель определялся овладением приза, поставленным на «финише», в качестве которых выступали оружие, «гор» (круг из теста), баран и т.д. [1].

Бег на выносливость занимал большое место в жизни дагестанцев в прошлом. Участвовать в нем могли лица любого возраста, желающие испытать свой организм, установить своё превосходство. Дистанция часто проходила через гористую местность. Длина ее могла быть разной – от 500 м до 3 – 5 км. Участники предлагались добежать до той или иной отметки на местности и вернуться обратно. В этом случае старт и финиш приходились на одно и то же место [4].

На дистанцию назначались доверенные лица, в обязанность которых входило следить за правильностью прохождения участниками всех этапов необходимого расстояния.

В литературе встречаются сведения о том, что у дагестанцев бытовала такая разновидность этого упражнения, как бег в мешках, где участники состязаний «надевали» мешки, завязывали их у пояса и по сигналу начинали бег до условленного места. Разрешалось передвигаться прыжками, а побеждал тот, кто первым добирался до финиша.

Прыжки как вид физических упражнений у народов Дагестана имели несколько разновидностей, такие как прыжки в длину, с места, с разбега, а также с помощью палки: в высоту, с места, с разбега; в глубину (вниз) и т.д. Развивающими физические и волевые качества, а также умение и навыки естественных движений были прыжки в длину с помощью палки, для выполнения которых прыгун опирался на подставленную палку, не доходя до препятствия, толчком обеих ног переносил своё тело через него. Препятствием выступала речка небольшой глубины (10 – 15 м), стенка и т.д. [1].

Лазанием больше всего занимались в летнее и осеннее время, когда на деревьях созревали плоды. А состязания по лазанию проводились по вертикально стоящим брёвнам, шестам, а также по стенам зданий, скал и т.д., на самой верхушке которых ставился приз тому, кто до него доберётся.

Ходьба по канату является не только одним из древнейших видов физических упражнений, но и видом искусства народов Дагестана, ценность которого заключалась в развитии функций органов равновесия, икроножных центров мышц нижних конечностей и т.д.

Фехтование как популярный вид упражнений горцев Дагестана был присущ в основном мужчинам, подготовка которых начиналась с 7 – 8 лет. В качестве оружия выступали деревянные кинжалы, сабли и даже палки длиной около 70 – 80 см. Основными поражающими пространствами считались туловище, руки и голова, а факторами поражения удары (рубящие, режущие) и уколы. Защитные приёмы характеризовались парирующими ударами, оружием по оружию противника в сочетании с отходом назад и в стороны [1].

Анализ теории и практики физической культуры показывает, что опыт, связанный с формированием физически развитой и ориентированной на нравственные ценности личности, накоплен и сохранён в народной педагогике, где народные игры, упражнения и т.д. издавна были азартными, весёлыми, массовыми и предполагали честную борьбу за право называться самым сильным, быстрым, выносливым. Народные игры и упражнения воспитывали чувства коллективизма, здорового соперничества, справедливости, собственного достоинства, учили поддерживать слабого и не унижать противника. На наш взгляд, в народных играх и упражнениях содержится невосребованный сегодня обществом потенциал для развития физических и нравственных качеств личности будущего выпускника педагогического вуза [5].

Следовательно, можно с полным основанием утверждать, что народные игры и физические упражнения являются действенными средствами оптимизации процесса физического воспитания будущего учителя, что, на наш взгляд, повышает эффективность развития основных двигательных качеств, овладения двигательными навыками и умениями и т.д. Внедрение народных средств физической культуры в повседневный быт плодотворно скажется на организации всего учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях республики Дагестан.

Библиографический список

1. Гаджиаев С.М. *Национальная поясная борьба как средство профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Махачкала, 2007.
2. Абдуллина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования*. Москва: Просвещение, 1990.
3. Аслаханов С.А.-М. Народные подвижные игры и физические упражнения как средства повышения эффективности уроков физической культуры. *Теория и практика физической культуры*. 1991; № 12.
4. Гаджиаев С.М., Анаев Р.И., Чапиев Б.С. *Национальные виды спорта и игры народов Дагестана*. Махачкала, 2001.
5. Гаджиаев С.М., Гаджиаев Т.С., Рагимова Н.Ш. Дагестанская народная игра как средство физического и нравственного воспитания подростков. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета*. Психолого-педагогические науки. 2016; Т. 10, № 4: 38 – 43.

References

1. Gadzhiagaev S.M. *National'naya poyasnaya bor'ba kak sredstvo professional'noj podgotovki buduschego uchitelya fizicheskoy kul'tury*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Mahachkala, 2007.
2. Abdullina O.A. *Obschepedagogicheskaya podgotovka uchitelya v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya*. Moskva: Prosveschenie, 1990.

3. Aslahanov S.A-M. Narodnye podvizhnye igry i fizicheskie uprazhneniya kak sredstva povysheniya `effektivnosti urokov fizicheskoy kul'tury. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. 1991; № 12.
4. Gadzhiagaev S.M., Anaev R.I., Chaptiev B.S. *Nacional'nye vidy sporta i igry narodov Dagestana*. Mahachkala, 2001.
5. Gadzhiagaev S.M., Gadzhiagaev T.S., Ragimova N.Sh. Dagestanskaya narodnaya igra kak sredstvo fizicheskogo i nravstvennogo vospitaniya podrostkov. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2016; T. 10, № 4: 38 – 43.

Статья поступила в редакцию 10.10.19

УДК 37

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00119

Maltseva O.S., *collaborative pianist, Accompaniment Division, the Gnesins Russian Academy of Music (Moscow, Russia)*, E-mail: olgasmaltseva2011@yandex.ru

THE COLLABORATIVE PIANIST: WORKING WITH CHORAL CONDUCTING UNIVERSITY STUDENTS. The article discusses professional activities of the collaborative pianist in the context of his working with choral conducting university students: his role in the teaching and learning process, aims and tasks and ways to achieve them. The characteristics of the performance of choral works in piano transcriptions are viewed. The author outlines that the tasks of the collaborative pianist working with choral conducting students differ considerably from those for solo piano and for traditional collaborative piano. This brings to the fore a continuous auditory control to make a musical piece sound maximum close to its original. The article stresses the desirability and viability of a creative collaboration of all the participants in the learning process, from the conductor to the collaborative pianist, for achieving fruitful results.

Key words: collaborative pianist, performer, choral score, choral conducting students, sound production, phonation, full-orchestra-like piano performance, musical demonstration, ensemble, auditory experience, harmony, texture.

O.S. Мальцева, *концертмейстер высшей категории, ФГБОУ ВО «Российская академия музыки имени Гнесиных», г. Москва*, E-mail: olgasmaltseva2011@yandex.ru

РОЛЬ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА-ИЛЛЮСТРАТОРА В УЧЕБНОМ КЛАССЕ ХОРОВОГО ДИРИЖИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВУЗА

В статье освещены актуальные вопросы, связанные с профессиональной деятельностью пианиста-концертмейстера в классе хорового дирижирования музыкального вуза: его роль и место в контексте учебно-педагогического процесса, творческие цели и задачи, способ их достижения. Рассматриваются особенности исполнения хоровых произведений, переложенных для фортепиано. Отмечается, что задачи концертмейстера в дирижёрско-хоровом классе значительно отличаются от собственно пианистических, привычных для пианиста-солиста, и традиционно концертмейстерских, типичных для пианиста-аккомпаниатора, вследствие чего на первый план выходит постоянный слуховой контроль над звучанием его максимально возможного приближения к первоисточнику. Подчёркнута важность сотворчества всех участников учебно-педагогического процесса в дирижёрско-хоровом классе – педагога-дирижёра и пианистов-иллюстраторов для достижения эффективного результата их деятельности.

Ключевые слова: концертмейстер-иллюстратор, пианист, хоровая партитура, учебный класс хорового дирижирования, звукоизвлечение, звуковедение, оркестровость исполнения, музыкальная иллюстрация, ансамбль, слуховой опыт, гармония, фактура.

В деятельности концертмейстера дирижёрско-хорового класса использует практически весь спектр существующих концертмейстерских специализаций, представляющих собой «комплекс его исполнительских и тактико-психологических умений» [1]: аккомпаниатор, ансамблист и даже пианист-солист, благодаря чему работа в данной области музыкально-педагогической деятельности творчески интересна. Однако вследствие того, что в специальной музыкальной литературе эта сфера недостаточно освещена, она по-прежнему вызывает немало вопросов у начинающих концертмейстеров. Определённую роль в этом сыграли сложившиеся в музыкальном сообществе стереотипы, что такая деятельность однообразна, а потому непривлекательна в профессиональном плане для «настоящего пианиста». Со стороны она нередко воспринимается как сухое воспроизведение музыки, переложённой для фортепиано. Такие поверхностные суждения совершенно не соответствуют действительности и, к сожалению, дезинформируют начинающих концертмейстеров. Одна из причин данной ситуации состоит в том, что в действующие ныне учебные программы фортепианных факультетов музыкальных вузов входят лишь концертмейстерская подготовка в вокальном классе и ансамблевая подготовка в камерном; с деятельностью же концертмейстера в классах дирижирования студента-пианиста не знакомят вовсе. Основная же часть работы происходит в камерной обстановке учебного класса – в мини-коллективе, состоящем из педагога, концертмейстеров и студента [1 – 5].

По мнению профессора Российской академии музыки имени Гнесиных Е.Е. Стриковской, по некоторым дисциплинам дирижёрско-хорового искусства студентам-пианистам целесообразно «ввести в учебный курс по концертмейстерскому мастерству дополнительные факультативные занятия» [4, с. 11]. Действительно, отсутствие у будущего концертмейстера полного объёма всех профессиональных навыков и объективного понимания своих реальных творческих задач приводит к неправильному восприятию сущности данного вида концертмейстерской деятельности.

Сам термин «пианист-концертмейстер» в контексте учебно-педагогической работы в дирижёрско-хоровом классе логичнее было бы заменить термином «концертмейстер-иллюстратор», поскольку задача музыкального иллюстрирования в данном случае стоит на первом месте. Приступая к работе в дирижёрско-хоровом классе, концертмейстер должен быть готов к тому, что ему не придётся только аккомпанировать и тактично сопровождать исполнение солиста, как он привык это делать в ансамбле с вокалистами или инструменталистами, где ставились, прежде всего, задачи ансамблевого характера. В дирижёрско-хоровом классе ему будет отведена роль именно исполнителя-иллюстратора сочинений, изучаемых студентами-дирижёрами на уроках по их специальности, и отчасти соисполнителя произведений для хора с сопровождением со студентом

в ансамбле. Более того, концертмейстер дирижёрско-хорового класса, не отказываясь от демонстрации собственной индивидуальности при исполнении сочинения, должен уметь следовать за рукой студента-дирижёра, подчиняясь ему (проще говоря, играть по руке дирижёра) и одновременно оставаясь в рамках пианистически грамотного прочтения произведения.

Студенты дирижёрско-хоровых факультетов осваивают свои профессиональные навыки не перед хоровым коллективом, а в учебном классе с помощью ансамбля пианистов-концертмейстеров. Поэтому вполне понятно, что концертмейстер, получивший задание, по сути, заменить хор и оркестр, в порученной ему работе расширяет рамки привычных для него концертмейстерских задач. Конечно, перестроить собственное мышление пианист, только что начавший работу в классе хорового дирижирования, сразу не сможет. Однако если правильно сформулировать стоящие перед ним цели и задачи, работа с первых же дней пойдёт значительно продуктивнее и интереснее. Попробуем разобраться в этом подробнее.

Во-первых, пианист-концертмейстер должен иметь в виду, что нотная литература, с которой ему придётся теперь работать, – это преимущественно переложения для фортепиано хоровых и оркестровых сочинений, а не специально написанная для фортепиано литература. Во-вторых, пианист-концертмейстер должен будет помнить о постоянном слуховом контроле над тембрами извлекаемых звуков и над общим звучанием своего «мини-оркестра». Это необходимо для того, чтобы как можно больше приблизить звучание фортепианного переложения к звучанию, заданному партитурой. Решение данной задачи достигается с помощью анализа оригинальной партитуры сочинения и переосмысления её с учётом звуковых возможностей фортепиано. Пианист дирижёрско-хорового класса должен иметь как можно более конкретное представление о критериях качества звучания хора, а также об особенностях практической работы хормейстеров-профессионалов. Это существенно облегчает понимание его собственных задач и способов их решения. Слушая звучание хора, являющееся конечным результатом кропотливой хормейстерской работы, концертмейстер должен уметь вычленять те элементы, из которых состоит это подготовленное звучание. Такие понятия, как владение певческим звуком (включающее в себя звукоизвлечение и звуковедение), интонация и тембр голоса, вокальный ансамбль должны быть хорошо известны пианисту-концертмейстеру, поскольку именно над воплощением этих характеристик ему и предстоит работать.

Тем не менее, даже при полном учёте всех специфических нюансов оригинального хорового и оркестрового исполнения концертмейстеру всё-таки придётся адаптировать его звучание к фортепианному. Например, быстрые темпы хоровых произведений *a sarpella* при их исполнении в аналогичных темпах на

роле не прозвучат так же стройно и объёмно, как в хоре. То же можно сказать и о воспроизведении звучания некоторых инструментов оркестра, звукоизвлечение на которых отличается от фортепианного, что диктует индивидуальный подход к исполнению на этом инструменте. Следовательно, качественное исполнение пианистом хоровых и оркестровых переложений нотных текстов подразумевает помимо сугубо фортепианной виртуозности хорошее владение этим инструментом с точки зрения соблюдения всех характеристик оригинальной партитуры, взвешенного отношения к темпам, звукоизвлечению.

С учётом указанных обстоятельств концертмейстер в дирижёрско-хоровом классе кроме привычного для него исполнения на фортепиано и одновременно совершенствования своего пианистического мастерства должен приобретать навыки работы с партитурами различного вида, а также постоянно пополнять персональный «багаж слушания» хоровой и оркестровой музыки. Цель работы концертмейстера в дирижёрско-хоровом классе – своим исполнением на фортепиано произведений, которые не являются специально написанными для этого инструмента, дать студенту адекватное слуховое представление о том, как эти произведения должны звучать в оригинале. Исходя из этого, становится понятным, что задачи концертмейстера в дирижёрско-хоровом классе значительно отличаются и от собственно пианистических, хорошо знакомых пианисту-солисту, и от традиционного концертмейстерских, типичных для пианиста-аккомпаниатора. В данном случае на первый план выходит постоянный слуховой контроль над звуком как таковым и над звучанием сочинения в целом, чтобы «найти способы заставить роля звучать «оркестрово» [5, с. 58].

Существуют моменты, в которых стремление к «оригинальности звучания» выходит на передний план, отодвигая значимость технических моментов. Например, концертмейстер оказывается в ситуации, когда ему нужно без дополнительной подготовки (например, на вступительном экзамене абитуриента) исполнить с листа большую оперную сцену. Здесь главным будет оперативно ориентироваться в клавише: брать правильные гармонии, одновременно стремясь угадать оркестровку и «расцвечивая» фактуру. В сущности, концертмейстер дирижёрско-хорового класса должен сам быть в какой-то мере дирижёром, чтобы, глядя в нотную запись клавира, попытаться увидеть в ней главное и второстепенное.

Учебный процесс в специальном классе хорового дирижирования многих музыкальных учебных заведений осуществляет мини-коллектив, состоящий из педагога по дирижированию и двух пианистов-иллюстраторов. При этом идеальным представляется вариант, когда педагог-дирижёр и пианисты-иллюстраторы работают в единой педагогической манере, используя одни и те же методические принципы. Возможность такого сотворчества в единой связке формируется годами благодаря уважению всех членов коллектива.

Безусловное лидерство в этом коллективе, как и в любом другом специальном учебном классе, принадлежит педагогу. Все годы обучения студенты следуют индивидуальной манере дирижирования этого педагога и впоследствии сами становятся носителями его исполнительской школы. То же можно сказать и о пианисте-иллюстраторе, который за годы совместной работы с дирижёром адаптирует своё «фортепианное ремесло» к его исполнительским и музыкантским взглядам. Конечно, бывает и так, что некоторые профессиональные представления коллег вступают в противоречие друг с другом, и требуется время, чтобы устранить разногласия и привести всё к общему знаменателю. Когда взгляды музыкантов хотя бы в ключевых точках сходятся, тогда работа всех членов команды становится плодотворной и взаимообогащающей. В конечном итоге пианист-иллюстратор в классе хорового дирижирования становится соратником педагога по учебному процессу.

О важной роли пианиста-иллюстратора в дирижёрско-хоровом классе высказывались многие хоровые дирижёры. Например, К.А. Ольхов называл концертмейстера первым помощником в профессиональной и воспитательной работе в классе [3]. В то же время пианист обладает и определённой автономностью своей деятельности. Во-первых, лишь на нём одном лежит ответственность за грамотную звуковую демонстрацию произведения, что предполагает не только его плодотворную работу в классе, но и хорошо организованную подготовку к ней. Во-вторых, концертмейстер может взять на себя ответственность и за пианистическую сторону исполнения партитур, которые студент воспроизводит на фортепиано в классе.

Выбор репертуара – важный момент учебного процесса. Это касается как произведений, предназначенных для изучения студентами в процессе обучения в музыкальном учебном заведении, так и произведений, которые подбираются для особых случаев: при выпуске из музыкального учебного заведения, при поступлении на следующий образовательный уровень. Задачи могут быть разными для каждого из таких случаев, но всякий раз необходимо учитывать сразу несколько факторов. Скажем, в первых двух случаях пианист-концертмейстер

имеет определённую возможность соприкоснуться с репертуаром или даже некоторым образом влиять на его содержание. В случае, когда приходится работать с абитуриентами, предлагающими незнакомый репертуар, концертмейстер, располагая всего лишь одной – двумя репетициями, к сожалению, не может достичь превосходного результата.

Составление педагогом учебного репертуара – не одноразовое формальное мероприятие. Эта важная часть педагогической работы находится в постоянной динамике: то из списка устраниваются неактуальные позиции, то включаются новые, интересные сочинения современных авторов. Базовая часть учебного репертуара остаётся стабильной. Сотрудничая длительное время с одним и тем же педагогом, концертмейстер в совершенстве осваивает этот активный репертуар и эффективно участвует в учебном процессе совместно с педагогом. Выдающийся дирижёр Н.С. Голованов подчёркивал, что истинное искусство начинается там, где не думают о нотах, пальцах и клавишах [2].

Помимо демонстрационной роли, в которой концертмейстер выступает как солист, пианист-иллюстратор учебного класса хорового дирижирования должен уметь быть и «подчинённым исполнителем», которым управляет учащийся-дирижёр. Здесь необходимо отметить, что, находясь в данной роли, концертмейстер обладает ценной способностью без особого труда видеть мануальные недочёты в работе студента, быстро оценивать удобство его дирижёрских жестов. Целесообразность жестов студент обсуждает с педагогом, а их воплощение наглядно проверяется на исполнителе. Пианист-иллюстратор, досконально знающий нюансы учебного репертуара, может указать студенту на те фрагменты нотного текста, которые были им недостаточно изучены и заслуживают более пристального внимания.

В конечном счёте, главная творческая цель концертмейстера дирижёрско-хорового класса – достижение на фортепиано такого звучания, которое удовлетворит бы музыкальный слух в отношении передачи хоровой и оркестровой фактуры. Правильного результата при поиске такого звука – тембрально адресного, имеющего определённую природу и характеристику, можно добиться только на фоне понимания и осмысления его вокально-хорового (или симфонического) начала.

Концертмейстер-иллюстратор, который активно использует свои разнообразные знания об исполнительских особенностях музыкальных инструментов и тембрах человеческого голоса, трансформирует своё привычное концертмейстерское ремесло сообразно вокально-хоровой (оркестровой) специфике, отношению к исполнению на фортепиано произведения, написанного для хора или оркестра, несколько иначе, чем если бы оно было сугубо фортепианное. Здесь вступает в действие ещё один немаловажный фактор – так называемое «предслышание» того звучания, которое концертмейстеру предстоит воплощать. Наполненность и атака звуков должны стремиться к оригинальному (воссоздаваемому) звучанию того или иного инструмента, голоса или хоровой партии.

Деятельность концертмейстера дирижёрско-хорового класса затрагивает практически весь спектр концертмейстерских специализаций и представляет собой «сплав» работы аккомпаниатора и ансамблиста, а также пианиста-солиста. В связи с отсутствием в специальной музыкальной литературе достаточного количества материалов по данной проблематике, начинающие концертмейстеры часто попадают под влияние сложившихся в музыкальном сообществе стереотипов о непривлекательности профессии, которая воспринимается нередко как сухое воспроизведение музыки, переложённой для фортепиано. Ситуация усугубляется тем, что современные образовательные программы фортепианных факультетов не знакомят студента-пианиста с деятельностью концертмейстера в классах хорового дирижирования. Отсутствие у него полного объёма профессиональных умений и понимания реальных задач приводит к искажённому восприятию сущности данного вида деятельности. Работа с дирижерами-хормейстерами предполагает знание разнообразного репертуара, представление о различных вариантах их интерпретации; умение следовать за рукой студента-дирижёра, сообщать ему при необходимости о мануальных недочётах, быстро оценивать удобство его дирижёрских жестов; деятельность исполнителя-иллюстратора произведений, своего рода соисполнителя сочинений для хора с сопровождением со студентом в ансамбле.

Внимание к звуку представляет собой главное средство пианиста на пути решения ключевой задачи концертмейстерской работы в дирижёрско-хоровом классе – максимального приближения звучания фортепианного переложения хорового или оркестрового произведения к оригинальному. Концертмейстер должен быть полноправным участником образовательного процесса, что помогает привносить в повседневную учебную деятельность творческую составляющую.

Библиографический список

1. Борисова Е.Н., Кравец М.В. Психолого-педагогический аспект подготовки будущего пианиста-концертмейстера в контексте профессиональной коммуникативной среды. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017; № 3. Available at: <http://e-concept.ru/2017/170067.htm>
2. Голованов Н.С. *Заметки дирижёра*. Сборник статей и воспоминаний. Москва, 1982.
3. Ольхов К.А. *Вопросы теории дирижёрской техники и обучения хоровых дирижёров*. Ленинград, 1979.
4. Стриковская Е.Е. Работа концертмейстера в дирижёрско-хоровом классе и в хоровом коллективе. *Сборник трудов*. Вып. 141. Москва: РАМ им. Гнесиных, 2000.
5. Шендерович Е.М. *О преодолении пианистических трудностей в клавирах: Советы аккомпаниатора*. Ленинград, 1972.

References

1. Borisova E.N., Kravec M.V. Psihologo-pedagogicheskiy aspekt podgotovki buduschego pianista-koncertmejestera v kontekste professional'noj kommunikativnoj sredy. *Nauchno-metodicheskij 'elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2017; № 3. Available at: <http://e-koncept.ru/2017/170067.htm>
2. Golovanov N.S. *Zametki dirizhera*. Sbornik statej i vospominanij. Moskva, 1982.
3. Ol'hov K.A. *Voprosy teorii dirizherskoj tehniki i obucheniya horovyh dirizherov*. Leningrad, 1979.
4. Strikovskaya E.E. Rabota koncertmejestera v dirizhersko-horovom klasse i v horovom kollektive. *Sbornik trudov*. Vyp. 141. Moskva: RAM im. Gnesinyh, 2000.
5. Shenderovich E.M. *O preodolenii pianisticheskikh trudnostej v klavirah: Sovety akkompaniatora*. Leningrad, 1972.

Статья поступила в редакцию 14.10.19

УДК 37

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00120

Wagner M.-N.L., Cand. of Sciences (History), Associate Professor (position) of the Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities and Social Sciences, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: umeda_77@mail.ru

Ovezova U.A., Cand. of Sciences (History), Associate Professor (position) of the Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities and Social Sciences, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: umeda_77@mail.ru

COMPONENTS, EVALUATION CRITERIA AND INDICATORS OF THE LEVEL OF FORMATION OF THE SKILLS OF ACADEMIC WRITING OF UNDERGRADUATE STUDENTS. Scientific thought has a great development prospect in the modern world, where academic English-language communication, in particular written communication, predominates. The work gives the need for specialists with a high level of foreign language competence in scientific writing, able to integrate into the scientific world space and exchange the results of scientific activities, the problem of teaching scientific written English speech of future specialists in modern conditions is debatable, and therefore relevant. The article presents the definition and detailing of the components, criteria and norms for assessing the formation of English-language speech competency when using graduate students in writing scientific papers in stylistically normalized written language. Presented are the levels of proficiency in scientific writing depending on the implementation of the tasks set for graduate students: writing various types of articles with the condition that the entire combination of linguistic and structural requirements is observed.

Key words: written speech, speech competence, undergraduate students, assessment criteria.

M.-N. L. Wagner, канд. историч. наук, доц., Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: umeda_77@mail.ru

U.A. Ovezova, канд. историч. наук, доц., Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: umeda_77@mail.ru

КОМПОНЕНТЫ, КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ И ПОКАЗАТЕЛИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-МАГИСТРАНТОВ

Научная мысль имеет большую перспективу развития в современном мире, где преобладает академическая англоязычная коммуникация, в частности письменная. Учитывая потребность в специалистах с высоким уровнем иноязычной речевой компетентности в научной письменной речи, способных интегрироваться в научное мировое пространство и обмениваться результатами научной деятельности, проблема обучения научной письменной английской речи будущих специалистов в современных условиях является дискуссионной, а значит, актуальной. В статье дано определение и осуществлена детализация компонентов, критериев и норм оценки сформированности англоязычной речевой компетентности при использовании студентами магистратуры в написании научных работ стилистически нормированной письменной речи. Представлены уровни владения научной письменной речью в зависимости от реализации поставленных перед магистрантами задач: написания различных типов статей с условием соблюдения всей совокупности лингво-структурных требований.

Ключевые слова: письменная речь, речевая компетентность, студенты-магистранты, критерии оценки.

В соответствии с действующей программой по английскому языку для профессионального общения, ведущее место в обучении студентов магистратуры занимает академическое письмо, а организация обучения стилистически нормированной научной письменной речи в условиях эксперимента требует определения критериев и норм оценивания умений студентов. Проблема оценивания и контроля научных текстов была предметом исследования в трудах В.Э. Морозова [1], Н.Л. Никульшиной, Т.В. Мордовиной [2], Lekı I. [3], D.E. Zemach, L. Stafford-Yilmaz [4] и др. Вместе с тем анализ отечественных и зарубежных научных источников дает основания утверждать, что в современной педагогической науке недостает работ, в которых были бы научно обоснованы критерии и нормы оценивания стилистически нормированной научной письменной речи студентов.

На основе изложенного можно сформулировать цель исследования, заключающуюся в характеристике компонентов, определении критериев и показателей сформированности умений студентов магистратуры для создания собственного академического письменного текста с целью усовершенствования их речевой компетентности в письменной речи.

В определении критериев оценки научной письменной речи будущих специалистов мы опираемся на:

а) общие критерии оценки письменной речи: содержательность высказывания; тематичность; жанровое соответствие текста; информативность; логичность и связность изложения; относительная языковая корректность; адекватная стилистическая окрашенность; композиционно-структурная организованность; объем [5], [6];

б) критерии оценки академических письменных текстов: 1) стиливое соответствие; 2) содержательно-смысловая адекватность; 3) структурная целостность; 4) языковая и речевая корректность [7], [8];

в) критерии оценки аннотаций: полнота понимания текста, количество предложений в аннотации, умение компрессировать информацию и выражать ее в связной, логической форме, наличие второстепенной информации, смысловых искажений, внесение личностной информации и языковая корректность [9], [10].

Проанализируем критерии оценки академических письменных текстов.

О.В. Кириллов интерпретирует критерий стиливое соответствие как «согласованность стиля изложения с коммуникативным заданием и/или речевой ситуацией», а также как «использование широкого спектра стилистических средств, присущих академическому высказыванию, и адресованность стиля изложения, что обеспечивает понимание читателем логики академического текста». Однако исследователь предлагает рассматривать стиливое соответствие через призму жанра и поэтому конкретизирует обозначенный критерий как «жанрово-стильное соответствие», содержанием которого является, помимо соответствия стиля научного изложения теме, речевой ситуации или коммуникативному заданию, согласованность стиля и жанра с использованными языковыми и речевыми средствами, а также подчиненность имеющихся стилистических средств канонам соответствующего жанра [11].

Н.К. Рябцева понимает содержательно-смысловую адекватность академического высказывания как соответствие информационной насыщенности содержания коммуникативному заданию, адекватность и релевантность используемой информации, адекватность и логичность изложения мыслей в предложениях. Структурная целостность предусматривает логичность расположения абзацев и подчиненность структуры главной идее; соответствие структуры текста главной мысли, сформулированной во введении, и ее согласованность с требованиями жанра, адекватность организации абзацев и использование средств межфразовой и межабзацной связи внутри абзацев, адекватность и эффективность завершающего абзаца [12].

Учитывая наработки ученых в данной сфере, а также предмет нашего исследования (обучение стилистической нормированности научной письменной английской речи), содержание понятия «стилистическая норма», считаем целесообразным определить следующие основные критерии:

1) критерий **содержательно-смысловой адекватности**: содержание этого критерия в аспекте исследуемой нами проблемы заключается в оценке:

- уровня научности темы и круга проблем, изложенных в тексте;
- степени информативности, доказательности и достоверности полученных результатов;

2) критерий **композиционно-структурной организованности**: содержание этого критерия в аспекте исследуемой нами проблемы заключается в оценке:

– внешнего оформления научных текстов в соответствии с жанром: наличие всех компонентов текста (название, авторство, аннотация, текст статьи, библиография); правильность оформления таблиц, графиков, рисунков, формул, ссылок;

– оценка композиции текста в соответствии с жанром: наличие структурно-композиционных элементов (введение, актуальность, цель, задачи, объект, предмет, методы исследования, изложение результатов исследования, выводы, перспективы исследования и т.п.);

3) критерий **лингвистического соответствия** заключается в оценке:

– соответствия научному стилю лексических, фразеологических, морфологических, синтаксических единиц;

– текстуально-стилистического соответствия нормам научного стиля: отсутствия/наличия фрагментов текста, относящихся к другому стилю;

4) критерий **прагматического соответствия**, который заключается в оценке:

– коммуникативно-стилистического соответствия нормам научного стиля: адекватности/неадекватности содержания текста коммуникативному намерению автора;

– степени логичности, абстрагированности, объективности, точности, нейтральной эмоциональности, эксплицитности.

Для оценки аннотаций определяем, кроме означенных критериев, критерий **краткости**: смысл этого критерия заключается в оценке умений компрессировать информацию и выделять главное.

Для определения норм оценивания стилистически нормированной научной письменной речи мы опирались на общеевропейские требования (в соответствии со шкалой ECTS) и работы ученых, которые изучали проблемы разработки критериев и норм оценивания письменной речи [13]. На этой основе нами были определены четыре уровня владения стилистически нормированным научным письменным вещанием:

высокий уровень – владение 90 – 100% учебного материала;

достаточный уровень – владение 70 – 89% учебного материала;

средний уровень – владение 50 – 69% учебного материала;

низкий – владение менее чем 50% учебного материала.

При этом оценивание умений студентов может осуществляться по десяти-балльной шкале, согласно которой высокий уровень компетентности оценивается 9 – 10 баллами (отлично), достаточный уровень – 7 – 8 баллов (хорошо), средний уровень – 5 – 6 баллов (удовлетворительно), низкий – менее 5 баллов (неудовлетворительно).

По критерию **содержательно-смысловой адекватности** студенты получают 20 баллов. Уровень научности темы и круга проблем, изложенных в тексте, степень информативности, доказательности и достоверности полученных результатов может оцениваться отдельно 10 баллами.

Студенты демонстрируют высокий уровень, если тематика и проблематика текста имеет научную актуальность, новизну; задачи исследования полностью реализованы, глубоко проанализированы основные постулаты исследования; научная работа (в частности статья и научные тезисы) имеет высокую степень информативности, доказательности и достоверности полученных результатов; допускаются отдельные неточности (9 баллов) в стиле выражения доказательности.

Достаточный уровень студенты получают, если тематика и проблематика текста имеет научную актуальность, новизну; одна из задач частично реализована (8 баллов) или вообще не реализована (7 баллов); отдельные аспекты исследования проанализированы поверхностно; научный труд (в частности, статья и научные тезисы) имеет достаточно высокую степень информативности, доказательности и вероятности полученных результатов; допускаются отдельные неточности в стиле выражения доказательности, которые не влияют на достоверность полученных результатов (8 баллов) либо которые ставят под сомнение вероятность (но только некоторых) полученных результатов (7 баллов).

Средний уровень студенты получают, если тематика и проблематика текста не имеют особой научной ценности и новизны, а являются лишь теоретическим обобщением наработанных ранее идей; одна задача (6 баллов) или две (5 баллов) не реализованы вообще или раскрыты поверхностно; в тексте имеется информация, которая не входит в цели и задачи исследования (5 баллов). Степень информативности невысока. Отдельные факты не обоснованы, поэтому вероятность нескольких выводов под вопросом (5 баллов).

Низкий уровень студенты получают, если тематика и проблематика текста не имеет научной ценности и новизны, а является лишь реферированием имеющихся научных трудов; задачи исследования раскрыты частично или несколько из них не реализованы вообще; в тексте имеется информация, которая не входит в цели и задачи исследования. Степень информативности низка. Стиль изложения публицистический, факты не обоснованы, поэтому вероятность выводов низкая. По указанным характеристикам студенты получают 3 – 4 балла, но при условии, если объем статьи, аннотации и научных тезисов составляет более половины необходимого объема, а 1 – 2 балла – менее половины.

По критерию **композиционно-структурной организованности** студенты получают 20 баллов: 10 – за внешнее оформление, 10 – за композицию текста.

Рассмотрим особенности оценивания внешнего оформления статьи.

Высокий уровень: наличие всех компонентов текста (название, авторство, аннотация, текст статьи, библиография); правильность оформления таблиц, графиков, рисунков, формул, шрифтовых выделений, ссылок; допускаются неточности в шрифтовых выделениях и расположении частей текста (9 баллов).

Достаточный уровень: наличие всех компонентов текста (название, авторство, аннотация, текст статьи, библиография) с единичными ошибками (1 – 2) в оформлении библиографии, расположении аннотации (7 баллов); правильность оформления таблиц, графиков, рисунков, формул, шрифтовых выделений, ссылок, сносок; допускаются неточности (1 – 2) в шрифтовых выделениях и расположении частей текста, в расположении и оформлении таблиц, графиков, рисунков, формул (8 баллов), в оформлении ссылок (7 баллов).

Средний уровень: нехватка одного из компонентов текста (название, авторство, аннотация, библиография) (6 баллов) с отдельными ошибками (3 – 4) в оформлении библиографии, расположении аннотации (5 баллов); 3 – 4 ошибки в оформлении таблиц, графиков, рисунков, формул, шрифтовых выделений, ссылок.

Низкий уровень: внешнее оформление не соответствует жанрам научной статьи, научных тезисов и аннотации. Расположение композиционных элементов текста и оформление работы неправильное. По вышеназванным характеристикам студенты получают 3 – 4 балла, 1 – 2 балла, если не было больше, чем половины необходимых структурных элементов в целом.

Рассмотрим особенности оценивания композиции текста статьи.

Высокий уровень: наличие всех структурно-композиционных элементов текста в соответствии с жанром (например, для научной статьи: введение, актуальность, цель, задачи, объект, предмет, методы исследования, основная часть, изложение результатов исследования, выводы, перспективы исследования), все компоненты представлены в правильной последовательности, изложены четко и основательно, допускается одна лексическая или грамматическая неточность (ошибка) в формулировке (9 баллов).

Достаточный уровень: 8 баллов: есть все структурно-композиционные элементы текста в соответствии с жанром, однако в формулировке (например, актуальности, цели, задач исследования и т.п.) случаются 2 – 3 лексические или грамматические неточности в формулировках; 7 баллов: нехватка одного из структурно-композиционных элементов текста в соответствии с жанром.

Средний уровень: 6 баллов: нехватка двух структурно-композиционных элементов текста в соответствии с жанром; 5 баллов: нехватка трех структурно-композиционных элементов текста согласно жанру.

Низкий уровень: нехватка четырех и более структурно-композиционных элементов текста согласно жанру (за каждый пропущенный композиционный элемент снимается один балл).

По критерию **лингвистического соответствия** студенты получают 30 баллов: 10 баллов за соответствие лексических и фразеологических единиц научному стилю; за соответствие морфологических, синтаксических единиц научному стилю; за текстуально-стилистическое соответствие нормам научного стиля. Принимая во внимание большой объем научной статьи, оцениваемое количество ошибок касается не всего текста, а его части – 4 000 печатных знаков (то есть 2 печатных страниц).

Рассмотрим особенности оценивания **соответствия лексических, фразеологических, морфологических и синтаксических единиц** научному стилю.

Высокий уровень: 10 баллов: все лексические, фразеологические единицы, речевые клише, морфологические, синтаксические единицы соответствуют нормам научного стиля, допускается одно лексическое и одно грамматическое (1/1) несоответствие научному стилю (на 2 печатные страницы); 9 баллов: допускается 2/2 несоответствия.

Достаточный уровень: 8 баллов: лексические, фразеологические единицы, речевые клише, морфологические, синтаксические единицы соответствуют нормам научного стиля, допускается 3/3 несоответствия; 7 баллов: допускается 4 – 5/4 – 5 несоответствий, которые в целом не влияют на содержание текста.

Средний уровень: 6 баллов: лексические, фразеологические единицы, речевые клише, морфологические, синтаксические единицы соответствуют нормам научного стиля, допускается 5 – 6/5 – 6 несоответствий; 5 баллов: допускается до 7 – 8/7 – 8 несоответствий, которые влияют на содержание текста, изменяют его научный колорит.

Низкий уровень: наличие свыше 9/9 несоответствий, которые существенно меняют стиль текста: за каждые два несоответствия снимается 1 балл.

Рассмотрим особенности оценивания **текстуально-стилистического соответствия** нормам научного стиля

Высокий уровень: нехватка целостных фрагментов (абзацев), которые не соответствуют нормам научного стиля; допускается наличие одного фрагмента (абзаца) на весь текст с нарушениями стилистических норм (9 баллов).

Достаточный уровень: наличие двух фрагментов (абзацев) с нарушениями стилистических норм (8 баллов); наличие 3 – 4 фрагментов (абзацев) с нарушениями стилистических норм (7 баллов).

Средний уровень: наличие 5 – 6 фрагментов (абзацев) с нарушениями стилистических норм (6 баллов); наличие 7 – 8 фрагментов (абзацев) с нарушениями стилистических норм (5 баллов).

Низкий уровень: наличие девять и более фрагментов (абзацев) с нарушениями стилических норм: за каждые два фрагмента (абзацы) снимается 1 балл.

По критерию **прагматического соответствия** текстов научному стилю студенты получают 10 баллов.

Высокий уровень: текст статьи (тезисов) изложен логично, отвлеченно, объективно, приведена точная информация, эмоционально нейтрально, эксплицитно; 9 баллов: по таким характеристикам, как отвлеченность, объективность, точность (законченность информационных единиц), достаточность признаков, связей, аргументов (информационные единицы описаны или недостаточно, или избыточно), нейтральная эмоциональность – 1 нарушение; по характеристикам логичность, насыщенность фактической информацией (достаточно доказательный материал), обоснованность информационных единиц – 0 нарушений.

Достаточный уровень: 8 баллов: по характеристикам отвлеченность, объективность, точность (законченность информационных единиц), достаточность признаков, связей, аргументов (информационные единицы описаны или недостаточно, или избыточно), нейтральная эмоциональность – 2 нарушения; по характеристикам логичность, насыщенность фактической информацией (достаточно доказательный материал), обоснованность информационных единиц – 1 нарушение. 7 баллов – соответственно: 3/2 нарушения по указанным характеристикам.

Средний уровень: 6 баллов – соответственно 4/3 нарушения, 5 баллов – соответственно 5/4 нарушений.

Низкий уровень: 6/5 и более нарушений по определенным характеристикам.

По критерию краткости текста аннотации студенты получают 5 баллов.

Высокий уровень: 5 баллов – студент вписывает в аннотацию в полном объеме самую главную информацию научной статьи.

Достаточный уровень: 4 балла – студент прописывает в аннотации более, чем 3/4 информационных блоков из своего исследования.

Средний уровень: студент прописывает в аннотации более половины информационных блоков из своего исследования.

Низкий уровень: студент прописывает в аннотации меньше, чем половину информационных блоков из своего исследования, в аннотации имеется информация, которой нет в тексте статьи.

Итак, максимально за написание статьи с научными тезисами и аннотацией студент получает 85 баллов.

Нормы оценивания по критериям содержательно-смысловой адекватности, композиционно-структурной организованности, лингвостилистического соответствия (только текстуально-стилистического соответствия), прагматического соответствия в следующей редакции релевантные для оценки статьи объемом не менее 7 страниц, научных тезисов – не менее, чем две страницы (14 кегль, 1,5 интервала), за статью объемом 5 – 6 страниц и тезисов на 1 – 1,5 страниц нормы оценивания вырастают вдвое. Статья объемом меньше чем 4 страницы и тезисы объемом менее 1 страница не засчитывается.

Таким образом, проверка качества знаний, умений и навыков на основании выдвинутых критериев должна обеспечить формирование и оценивание речевой компетентности в академической письменной речи и обеспечить качественную подготовку будущих специалистов. Выдвинутые нами критерии позволяют повысить уровень речевой компетентности будущих специалистов в стилистически нормированной научной письменной речи; определить недостатки подготовленности студентов к профессиональному общению в профессиональной деятельности; повысить мотивацию студентов к формированию иноязычной речевой компетентности. Границы нашего научного поиска не позволили решить еще ряд проблем, которые могли бы углубить изучение ряда особенностей оценки уровня сформированности умений академической письменной речи студентов-магистрантов. Перспективы дальнейших исследований видим в экспериментальной проверке разработанных критериев и уровней формирования специальных умений и навыков студентов высших учебных заведений в процессе практических занятий по иностранному языку академического направления.

Библиографический список

1. Морозов В.Э. *Культура письменной научной речи*. Москва, 2008.
2. Никольшина Н.Л., Мордовина Т.В. *Аспекты обучения иноязычной научной письменной речи в высшей школе*: монография. Тамбов, 2014.
3. Leki I. *Academic Writing. Exploring Processes and Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
4. Zemach D.E., Stafford-Yilmaz L. *Writers at Work: The Essay*. Cambridge, 2008.
5. Неворотин А.И. *Матричный фразеологический сборник: пособие по написанию научной статьи на английском языке*. Санкт-Петербург, 2001.
6. Михельсон Т.Н., Успенская Н.В. *Как писать по-английски научные статьи, рефераты и рецензии*. Санкт-Петербург, 1995.
7. Городецкая Л.А. Обучение иноязычной письменной речи в контексте университетского образования: написание научных отчетов. *Современные теории и методики обучения иностранным языкам*. Москва, 2004.
8. Sayed S.T. English for Academic Purposes: English for general skills Writing Course. *Bulletin of Advanced English Studies*. 2018; Vol. 1, № 1: 87 – 110.
9. Шимановская Л.А. *Аннотирование и реферирование научно-популярной литературы на английском языке (на материале научно-популярных статей из американской прессы)*: учебно-методическое пособие. Казань: КГТУ, 2010.
10. Еремина В.М. Особенности обучения написанию аннотаций на английском языке. *Ученые записки ЗабГУ*. 2016; Т. 11, № 6: 86 – 92.
11. *Краткие рекомендации по подготовке и оформлению научных статей в журналах, индексируемых в международных наукометрических базах данных*. Москва, 2017.
12. Рябцева Н.К. *Научная речь на английском языке. Руководство по научному изложению*. Москва, 2002.
13. Власко Н.К., Киричко Н.В. Организация процесса обучения иноязычной письменной научной речи на продвинутом этапе. *Педагогический журнал*. 2018; Т. 8, № 1 А: 346 – 353.

References

1. Morozov V.E. *Kul'tura pis'mennoj nauchnoj rechi*. Moskva, 2008.
2. Nikul'shina N.L., Mordovina T.V. *Aspekty obucheniya inoyazychnoj nauchnoj pis'mennoj rechi v vysshej shkole*: monografiya. Tambov, 2014.
3. Leki I. *Academic Writing. Exploring Processes and Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
4. Zemach D.E., Stafford-Yilmaz L. *Writers at Work: The Essay*. Cambridge, 2008.
5. Nevorotin A.I. *Matrichnyj frazeologicheskij sbornik: posobie po napisaniyu nauchnoj stat'i na anglijskom yazyke*. Sankt-Peterburg, 2001.
6. Mihel'son T.N., Uspenskaya N.V. *Kak pisat' po-anglijski nauchnye stat'i, referaty i recenzii*. Sankt-Peterburg, 1995.
7. Gorodeckaya L.A. Obuchenie inoyazychnoj pis'mennoj rechi v kontekste universitetskogo obrazovaniya: napisanie nauchnyh otchetov. *Sovremennye teorii i metodiki obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva, 2004.
8. Sayed S.T. English for Academic Purposes: English for general skills Writing Course. *Bulletin of Advanced English Studies*. 2018; Vol. 1, № 1: 87 – 110.
9. Shimanovskaya L.A. *Annotirovanie i referirovanie nauchno-populyarnoj literatury na anglijskom yazyke (na materiale nauchno-populyarnykh statej iz amerikanskoy pressy)*: uchebno-metodicheskoe posobie. Kazan': KGTU, 2010.
10. Eremina V.M. Osobennosti obucheniya napisaniyu annotacij na anglijskom yazyke. *Uchenye zapiski ZabGU*. 2016; T. 11, № 6: 86 – 92.
11. *Kratkie rekomendacii po podgotovke i oformleniyu nauchnykh statej v zhurnalakh, indeksiruemykh v mezhdunarodnykh naukometricheskikh bazah dannykh*. Moskva, 2017.
12. Ryabceva N.K. *Nauchnaya rech' na anglijskom yazyke. Rukovodstvo po nauchnomu izlozheniyu*. Moskva, 2002.
13. Vlasco N.K., Kirichko N.V. Organizaciya processa obucheniya inoyazychnoj pis'mennoj nauchnoj rechi na prodvnutom etape. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2018; T. 8, № 1 A: 346 – 353.

Статья поступила в редакцию 10.10.19

УДК 378.1

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00121

Chutcheva A.V., *Cand. of Sciences (Philology), Department of Theory and Practice of Journalism, Altai State University (Barnaul, Russia),*

E-mail: a.v.m._jour@list.ru

Lavrisheva M.S., *student, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: lavrishevam@mail.ru*

PROSPECTS OF PROJECT TRAINING OF STUDENTS-JOURNALISTS IN CONDITIONS OF INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The article analyses conditions for creating an innovative educational environment at the Faculty of Mass Communications by means of synthesis of the educational process and professional journalistic work at the Television and Radio Studio of AltSU. When creating this environment it is necessary to focus on the growing interest of university students in team work, case system, meaningful project activity. The authors of the article share experience on the implementation of project training within

the framework of educational disciplines "Basics of journalistic activity", "Basics of foreign journalism" and out-of-school work. The effectiveness of variable project multimedia activity in increasing motivation to study, improving the performance of the main population of students is justified. Universal principles for organizing such work have been developed.

Key words: project activity, innovative educational environment, video reporting, journalistic education, professional competences.

А.В. Чутчева, канд. филол. наук, Алтайский государственный университет, E-mail: a.v.m._jour@list.ru

М.С. Лаврищева, студентка, Алтайский государственный университет, E-mail: lavrishevam@mail.ru

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье анализируются условия создания инновационной образовательной среды на факультете массовых коммуникаций с помощью синтеза учебного процесса и профессиональной журналистской работы на Телерадиостудии АлтГУ. При создании этой среды необходимо ориентироваться на растущий интерес студентов вузов к командной работе, кейс-системе, содержательной проектной деятельности. Авторы статьи делятся опытом по реализации проектного обучения в рамках учебных дисциплин «Основы журналистской деятельности», «Основы зарубежной журналистики» и внеучебной работы. Обосновывается эффективность вариативной проектной мультимедийной деятельности в повышении мотивации к обучению, улучшении успеваемости основного контингента студентов. Разработаны универсальные принципы организации такой работы.

Ключевые слова: проектная деятельность, инновационная образовательная среда, репортажная видеосъемка, журналистское образование, профессиональные компетенции.

Создание инновационной образовательной среды – одна из ключевых задач Алтайского государственного университета, получившего статус «Опорного вуза региона» в Алтайском крае. «Инновационная образовательная среда – это искусственно построенная система на основе комбинаторного применения традиционных и активных методов обучения. <...> Она создается (проектируется) в совместной творческой деятельности педагогов и студентов, характеризуется наличием нового научного знания и насыщенностью информационными образовательными ресурсами» [1, с. 14].

Инновационная образовательная среда – это цель, которая может быть достигнута, если каждая кафедра, каждый педагог организует учебный процесс с применением современных технологий и методик обучения. При этом студенты – не «пассивные участники», которых преподаватель должен заинтересовать и вовлечь в учебно-познавательную, практико-ориентированную деятельность, а «соавторы» этих инноваций.

Руководство Алтайского госуниверситета поставило перед факультетом массовых коммуникаций, филологии и политологии амбициозную цель – организовать студенческий пресс-центр с собственным интерактивным телевидением и радиовещанием в интернете. Для будущих бакалавров, обучающихся по направлению «Журналистика», одной из главных профессиональных компетенций является умение создавать качественный видео- и аудиопроduct. Таким образом, возникла идея синтеза учебного процесса (дисциплины «Основы журналистской деятельности», «Выпуск учебных СМИ», «Мультимедийная журналистика», «Социальное проектирование в СМИ» и др.) и журналистской работы на базе Телерадиостудии АлтГУ. Так возник YouTube-канал «Алтайский государственный университет» (<https://www.youtube.com/channel/UCWhne-7vu55DDZx-A1ToYAw/feed>) и «Планета Радио» (<http://planetaradio.asu.ru/>).

Принципиальным важным аспектом этих проектов является опыт тандемной работы студента, владеющего техникой и технологией репортажной съемки, выпускника детской телестудии «Панорама» (работающей со школьниками в городе Барнауле) и вузовского педагога, не имеющего тележурналистского опыта, но знающего теоретическую базу и современные тенденции развития данной сферы медиакommunikаций.

Ведущим жанром современного новостного теле- и радиоканала является репортаж. Многие зарубежные и отечественные исследователи называют репортаж ведущим жанром журналистики в принципе, а «репортажность» определяют как «имманентное свойство телевидения вообще» [2 – 4].

Создание репортажных видеосюжетов, по сути, является проектной деятельностью, органично включенной в изучение базовых дисциплин в качестве самостоятельной работы студента. «Проектная деятельность выступает средством творческого саморазвития человека, обеспечивая его личностный и профессиональный рост... <...> Основу проектной деятельности составляет необходимость самостоятельного приобретения обучающимися определенной суммы знаний, а также умение пользоваться ими для решения новых познавательных и практических задач» [5, с. 73].

На дискуссионных лекционных занятиях зачастую не педагог, но студенты, имеющие двух-трехлетний опыт видеосъемки и монтажа (получившие этот опыт еще во время обучения в детской телестудии «Панорама», «Школе блогеров», школе видеооператоров «Dyshes Video School» и др. подобных учреждениях города Барнаула), выступают основными «спикерами». Изучив основы создания репортажа еще в школьные годы, студенты могут лучше донести информацию до своих однокурсников о практических принципах видеосъемки и монтажа.

Классический подход к объяснению репортажа состоит из нескольких пунктов. Во-первых, выделяются четыре разновидности репортажей: новостной или событийный, проблемный или аналитический [6]. Во-вторых, отсутствие оценочных суждений в репортаже долгое время считалось «высшим пилотажем». И наконец, в-третьих, репортажная видеосъемка – это тандемная работа кор-

респондента и оператора, причем, оператор должен самостоятельно работать с композицией кадра и делать «подъемки» [6].

В последнее десятилетие произошли существенные изменения, как в технологиях репортажной съемки, так и в методиках обучения искусству репортажа. Профессиональные видеокамеры становятся меньше, а качество изображения (в том числе в движении) с HD и широкоэкранным 1 080 улучшается до 4 096 на 2 160 пикселей (в профессиональной среде именуемое 4K). Все более популярным на современном телевидении становится качество 8K. Это в 4 или 8 раз больше предыдущего стандарта. Также технология 4K (8K) определяет способ кодирования контента. Цвето- и светопередача у такой камеры лучше, а значит, и сама методика съемки должна меняться – теперь не нужен громоздкий штатив, чтобы сделать панораму или другой переход. Статичной съемки с планами «общий», «средний», «крупный» и «деталь» в современных условиях уже недостаточно.

Отныне репортаж – это история, рассказанная непривычными средствами, в которой эмоции, оценки и комментарии журналиста являются неотъемлемой частью. Среди базовых визуальных компонентов репортажной съемки: пространство, линия, форма, тон, цвет, движение и ритм [6]. Чтобы объяснить, как выстраивается картинка, используется «простая математика»: «Точка переходит в линию, затем в плоскость и, в конце концов, в объемную фигуру – это всего лишь иллюстрация прогрессии, когда сложное получается из простого. Прогрессии являются основой сюжетной, музыкальной и визуальной структуры» [6].

Один из важных инструментов повествования – перспектива. Её глубина позволяет сделать изображение трехмерным, человека толстым или худым, низким и высоким. Этот способ качественного изменения изображения сегодня широко используется. Но Брюс Блок подчеркивает, что «вся глубина иллюзорна» [6]. Мы можем создать перспективу с разным количеством точек входа, но она не будет до конца настоящей. Можно назвать этот эффект способом восприятия действительности. Опытные операторы используют эту особенность человеческого восприятия для создания эмоционального фона или роста напряжения в кадре.

На практических занятиях обсуждаются уже снятые и размещенные на хостинге YouTube репортажи. Как прийти к пониманию ключа визуального повествования? Здесь придется столкнуться с эмоцией – то, что испытывает человек при просмотре новостей, рекламы или документального фильма – непосредственное воздействие напряжения, над которым работает целая команда профессиональных журналистов. Первоочередное – набор картинки оператором. На выходе – работа монтажера. Как говорят студенты, участники медийных проектов: «Репортажная съемка вообще эмоциональна – это событие, создающее в кадре увлекательную историю, конфликт или последовательную динамику». Задача педагога лишь поддерживать и вдохновлять студентов на новые идеи, новые проекты.

Таким образом, работа над созданием репортажных видео- и радиосюжетов способствует закреплению знаний, полученных во время лекционных занятий, студенты имеют открытую медийную площадку для совершенствования своего профессионального мастерства, а учебный процесс становится интересным и интерактивным.

В начале учебного года студенты первого и второго курса под руководством преподавателей и студентов-старшекурсников проходят «видеопробы», на специально оборудованной радиостудии прослушиваются голоса. Так выявляются наиболее перспективные с точки зрения «природных данных» обучающиеся. Однако «провал на видеопробах» вовсе не означает, что путь к тележурналистке для студента закрыт навсегда. Действует принцип «успех – это 2% таланта и 98% труда», поэтому всем предлагается разделиться на команды, с учетом «медийных интересов/предпочтений»:

- работа с текстами (создание, редакторская правка);
- работа дизайнером в специализированных компьютерных программах;

- работа видеоператора;
- работа в кадре;
- работа ведущим на радио;
- работа монжера теле- и радиопрограмм;
- работа по созданию мультимедийных лонгридов;
- работа по продвижению пабликов в социальных сетях;
- работа фотографом;
- креативное направление (генерирование оригинальных идей по созданию медиапродукта);

Многие студенты выбирают работу сразу в нескольких направлениях, как правило, именно из них к третьему, четвертому курсу вырастают отличные лидеры, способные увлечь за собой студентов младших курсов, а после получения диплома они становятся востребованными специалистами на региональном рынке труда.

В этих условиях образовательная программа по дисциплинам «Социальное проектирование в СМИ», «Выпуск учебных СМИ», «Основы журналистской деятельности» (разделы «Практические занятия» и «Самостоятельная работа студентов») каждый семестр адаптируется под потребности и «медийные предпочтения» обучающихся. Вариативность тем и заданий обеспечивает один из принципов инновационной образовательной среды: субъект-субъектные отношения. И педагогам, и студентам приходится постоянно «учиться», «развиваться», «совершенствоваться» приобретенные профессиональные компетенции. Стремительные изменения современной медиареальности требуют от каждого специалиста умения работать с репортажной съемкой, социальными сетями, мультимедийными лонгридами, текстовыми, графическими и Web-редакторами.

Еще один «видео-эксперимент» был предложен студентами и осуществлен авторами данной статьи в 2018/2019 учебном году в рамках дисциплины «История зарубежной журналистики». Было предложено на практическом занятии организовать историческое ток-шоу «Пусть казнят» по теме: «Публицистика Великой французской революции 1789 – 1799 гг.». Обучающиеся первого (!) курса под руководством старшекурсников превратились в редакционный коллектив. Перед ними стояли задачи: разработка сценария программы, а также сценариев рекламных роликов, актуальных для французского конца XVIII столетия, выбор героев ток-шоу, изучение их роли в революции, особенностей взаимоотношений друг с другом (т.к. важнейший элемент ток-шоу – это «конфликт интересов»), организация профессиональной операторской видеосъемки с трех видеокамер, подбор звуковых дорожек, дизайн заставки ток-шоу, монтаж получившегося материала. В ходе подготовки был отработан навык «фильтрации» информации и ее систематизации: студенты отбирали важные исторические факты, продумывали как их лучше подать в формате «ток-шоу» и/или «рекламы». В итоге была смонтирована 20-минутная телепрограмма. Важно отметить, что педагог в создании «исторического ток-шоу» не принимал участия ни на одном из этапов. Это был

полностью «студенческий проект», на котором для преподавателя была отведена роль «зрителя в зале». Данный эксперимент показал уровень самостоятельности студентов, креативность их мышления, позволил продемонстрировать независимость их суждений и оценок.

В этом учебном году планируется продолжить и развить «вариативный подход» к учебному процессу. Предложить студентам воспринимать практические занятия по дисциплинам «Основы журналистской деятельности», «Мультимедийная журналистика» как медийные проекты, которые нужно реализовать в формате теле- или радиопрограмм.

Кроме этого, студенты первого курса обладают возможностью пройти летнюю учебную практику по получению первичных профессиональных умений и навыков на базе Телерадиостудии АлтГУ. В этом случае руководителем практики выступает преподаватель кафедры теории и практики журналистики. В результате обеспечена круглогодичная работа «Планеты Радио» и Телевидения «Алтайский государственный университет».

Зачастую внедрение практико-ориентированной модели обучения в соответствии с требованиями ФГОС 3++ ограничивается «имитационным моделированием», выполнением «учебных проектов», как правило, неконкурентоспособных в условиях современного мультимедийного рынка. Принципиальные отличия подхода, апробированного в АлтГУ, заключается в том, что все отснятые материалы находятся на общедоступном хостинге, где их оценивает не только педагог и однокурсники, но и профессиональное сообщество. Практика показала, что перспективных авторов телесюжетов приглашают на работу ведущие региональные телеканалы («Катунь 24», «ТОЛК», ГТРК «Алтай»), а голоса «Планеты Радио» звучат в эфире краевых радиокomпаний «FM-Продакшн», Радио ГТРК «Алтай» и т.д.

Таким образом, вариативное проектное обучение студентов-журналистов в условиях инновационной образовательной среды доказывает свою эффективность. Двухлетний опыт апробации выявил рост успеваемости среди обучающихся, усилилась мотивация к осуществлению профессиональной деятельности, улучшилась посещаемость практико-ориентированных занятий, более 80% контингента написаны в активную деятельность по созданию медиапродукта (даже идея написания данной научной статьи принадлежит не педагогу, а студенту-соавтору). Принципы организации аналогичной работы универсальны: формирование команд-единомышленников из студентов разных курсов, объединенных общими задачами (в таком случае старшекурсники еще и «обучают» начинающих), активное обсуждение созданных видео-, радиорепортажей (программ) во время аудиторных занятий вместе с педагогом, адаптация образовательных программ (практических занятий, заданий для самостоятельной работы) под «социальный заказ» студентов, формирование атмосферы «вероятностного учебного процесса», где каждый субъект может выступить и «учеником», и «учителем».

Библиографический список

1. Ефорова А.Р. Инновационная образовательная среда вуза, как педагогическое условие развития критического мышления студентов. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2019; № 2: 12 – 18.
2. Железняков В.Н. *Цвет и контраст. Технология и творческий выбор*. Москва: ВГИК, 2001.
3. Князев А.А. *Основы тележурналистики и телерепортажа: учебное пособие*. Бишкек: Издательство КРСУ, 2001.
4. Уорд П. *Композиция кадра в кино и на телевидении*. Перевод с английского Д.М. Демуровой, Ю.В. Волковой под редакцией С.И. Ждановой. Москва: ГИТР, 2005.
5. Бурканова О.П., Янкина О.Е. Проектная деятельность как основа формирования учебно-познавательной компетенции бакалавров по профилю «иностранный язык» в процессе самостоятельной работы. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2018; № 10: 72 – 75.
6. Блок Б. *Визуальное повествование. Создание визуальной структуры фильма, ТВ и цифровых медиа*. Перевод Ю. Чиликиной. Москва: ГИТР, 2012. Available at: https://www.rulit.me/programRead.php?program_id=428601&page=1

References

1. Eferova A.R. Innovacionnaya obrazovatel'naya sreda vuza, kak pedagogicheskoe uslovie razvitiya kriticheskogo myshleniya studentov. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2019; № 2: 12 – 18.
2. Zheleznyakov V.N. *Cvet i kontrast. Tehnologiya i tvorcheskij vybor*. Moskva: VGIK, 2001.
3. Knyazev A.A. *Osnovy telezhurnalistiki i telereportazha: uchebnoe posobie*. Bishkek: Izdatel'stvo KRSU, 2001.
4. Uord P. *Kompozitsiya kadra v kino i na televidenii*. Perevod s anglijskogo D.M. Demurovoj, Yu.V. Volkovoj pod redakciej S.I. Zhdanovoj. Moskva: GITR, 2005.
5. Burkanova O.P., Yankina O.E. Proektnaya deyatel'nost' kak osnova formirovaniya uchebno-poznavatel'noj kompetencii bakalavrov po profilu «inostrannyj yazyk» v processe samostoyatel'noj raboty. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2018; № 10: 72 – 75.
6. Blok B. *Vizual'noe povestvovanie. Sozdanie vizual'noj struktury fil'ma, TV i cifrovyyh media*. Perevod Yu. Chilikinoj. Moskva: GITR, 2012. Available at: https://www.rulit.me/programRead.php?program_id=428601&page=1

Статья поступила в редакцию 10.10.19

УДК 373.2

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00122

Sharikova S.G., postgraduate, South Ural State Institute of Arts n.a. P.I. Tchaikovsky (Chelyabinsk, Russia), E-mail: moin74@mail.ru

DIAGNOSTIC PARAMETERS OF VALUE-SENSE PERCEPTION OF MUSIC IN CHILDREN OF OLDER PRE-SCHOOL AGE. The article presents diagnostic parameters of the value-semantic perception of music in children of preschool age. Assessing the level of formation of the value-semantic perception of music in children of preschool age includes the following parameters: intellectual, behavioral, motivational, evaluative-emotional. Within the framework of the intellectual parameter, the assessment of the acquired socio-cultural knowledge, the formed musical culture of the child is provided. Evaluation of the motivational parameter involves determining the needs of children in obtaining new musical impressions, in listening to music and engaging in musical creativity. Within the boundaries of the behavioral parameter, the ability of children to make moral choices, act independently, and interact with peers and adults is established. Evaluative and emotional parameter will allow to study the emotional responsiveness of the child to music, the ability to share impressions about the music.

The indicated diagnostic parameters of the value-semantic perception of music in children of preschool age make it possible to evaluate the educational result of children of this age category.

Key words: value-semantic perception of music, parameters for assessing level of formation of value-semantic perception of music, intellectual, behavioral, motivational, evaluative-emotional parameters.

С.Г. Шарикова, аспирант, Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского, г. Челябинск, E-mail: mojn74@mail.ru

ПАРАМЕТРЫ ДИАГНОСТИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье представлены параметры диагностики ценностно-смыслового восприятия музыки у детей старшего дошкольного возраста. Оценка уровня сформированности ценностно-смыслового восприятия музыки у детей старшего дошкольного возраста включает следующие параметры: интеллектуальный, поведенческий, мотивационный, оценочно-эмоциональный. В рамках интеллектуального параметра предусматривается оценка усвоенных социокультурных знаний, сформированной музыкальной культуры ребенка. Оценка мотивационного параметра предполагает определение потребностей у детей в получении новых музыкальных впечатлений, в слушании музыки и занятиях музыкальным творчеством. В границах поведенческого параметра устанавливается способность детей делать моральный выбор, действовать самостоятельно, взаимодействовать со сверстниками и взрослыми. Оценочно-эмоциональный параметр позволит изучить эмоциональную отзывчивость ребенка на музыку, умение делиться впечатлениями о прослушанной музыке. Обозначенные параметры диагностики ценностно-смыслового восприятия музыки у детей старшего дошкольного возраста, с точки зрения автора статьи, позволяют оценивать образовательный результат детей данной возрастной категории.

Ключевые слова: ценностно-смысловое восприятие музыки, параметры оценки уровня сформированности ценностно-смыслового восприятия музыки, интеллектуальный, поведенческий, мотивационный, оценочно-эмоциональный параметры.

В современном мире особое внимание отводится вопросам социальной роли музыки, ее конвертирующей силе, влиянию на духовно-нравственное развитие человека. На основе анализа психолого-педагогических, философских научных работ мы можем утверждать, что музыкальное искусство обладает огромными возможностями, несравнимыми ни с какими другими видами искусства. Постигать музыку осмысленно, извлекая духовно-нравственные уроки, для детей дошкольного возраста – сложная задача, диктующая всем участникам образовательного процесса особые условия деятельности.

Дошкольный возраст – важный период в жизни человека. Время активного познания окружающего мира, смысла человеческих отношений, осознания себя в социальном мире, развития познавательных способностей. Становление личности сопряжено с процессом формирования убеждений, овладения знаниями, преемственности ценностей разных поколений [1].

Неслучайно в действующем Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования поставлена задача развития предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания, в том числе и музыкальных произведений искусства. Следует отметить, что в нормативных документах не установлены параметры, инструментари, критерии диагностирования сформированности ценностно-смыслового восприятия музыкальных произведений искусства, что вызывает необходимость обсуждения данной темы.

Ценностно-смысловое восприятие музыки призвано формировать нравственный образ личности [2]. Именно поэтому выбор параметров, на основании которых проходит диагностика сформированности ценностно-смыслового восприятия музыки у детей старшего дошкольного возраста имеет принципиальное значение. Нами предложена индикативная модель оценки уровня сформированности ценностно-смыслового восприятия музыки, включающая следующие параметры: интеллектуальный, поведенческий, мотивационный, оценочно-эмоциональный.

В контексте интеллектуального параметра предусматривается оценка усвоения накопленных систематизированных гуманитарных социокультурных знаний, целостного мирозерцания. Согласно Л.В. Павловой, к гуманитарным социокультурным знаниям принадлежат знания о материальной и духовной культуре той или иной цивилизации в контексте мировой культуры, знание истории, литературы, искусства, иностранных языков, а также знания об основных ценностях и достижениях национальной и мировой культуры [3]. Важным моментом является развитие умения гибкого использования ребенком имеющихся знаний, что свидетельствует о его способности организовывать мыслительную деятельность, активизировать интеллектуальные процессы, подготовиться к учебному процессу и активно участвовать в нем, а также организовать коммуникативную деятельность [4].

Овладение гуманитарными социокультурными знаниями способствует формированию общечеловеческих ценностей и как следствие побуждает к действию с нравственных позиций. Л.С. Выготский сформулировал правило культурного развития, в котором указывает на социальные и психологические составляющие, стремление к нравственным поступкам [6]. В связи с этим развитие у детей старшего дошкольного возраста потребности совершать нравственные поступки, проявлять честное и доброжелательное отношение к окружающим является зоной повышенного внимания для педагога.

Н.И. Болдырев в своих трудах указывал на определяющее значение оценки результатов педагогической деятельности по поведению, поступкам, действиям воспитанников. Объективная оценка воспитанности, согласно Н.И. Болдыреву, связана с объективным определением поведения в разных условиях жизни [7].

Период старшего дошкольного возраста ребенка отличается проявлением его возможностей на новой ступени. Дошкольник – развивающаяся личность, по-

знающая окружающую действительность, собственный мир, получающая опыт жизни в обществе. Действия, поведение ребенка зависят от того, насколько его личность интегрирована и вписана в культуру. Для этого возраста типична сензитивность к влиянию условий и психологического климата, что гарантирует генерирование адаптивных форм поведения. Очень важно в данный возрастной период детей ориентировать на интересы, потребности, способности, создавать условия для их самостоятельного определения и самореализации, поиска путей самостоятельных решений.

Учитывая важность поведенческого параметра, оценку сформированности ценностно-смыслового восприятия музыки у детей дошкольного возраста, мы предлагаем проводить с точки зрения умения делать моральный выбор, действовать самостоятельно, взаимодействовать со сверстниками и взрослыми.

Рассматривая мотивационный параметр в процессе оценки сформированности ценностно-смыслового восприятия музыки у детей дошкольного возраста, следует отметить различные подходы в научной среде к пониманию сущности мотивов.

В.Д. Шадриков трактует мотивацию как потребность личности, уровень ее притязаний и убеждений [8]. А.К. Маркова подчеркивает тесную связь мотива с личностным смыслом, выделяет среди содержательных характеристик мотива его действенность. Деятельность воспитанника должна быть значимой и в этом случае возможно формирование положительной мотивации [9]. Согласно Л.И. Божович, мотивация формируется системой мотивов, включающих в себя потребность в учении, эмоциях, интерес [10].

Мотивация формируется, изменяется и перестраивается в процессе деятельности [11]. Таким образом, оценка ценностно-смыслового восприятия музыки у детей с позиции мотивационной составляющей осуществляется с учетом внутриличностных и внешних факторов. Мотивация – своеобразный результат взаимодействия внутреннего мира и ситуации, в которой находится ребенок. Мотивационный параметр характеризуется единством когнитивной, ценностной, коммуникативной, творческой деятельности личности. Комплекс мотивов этих видов деятельности стимулирует мотивацию. Ценностно-смысловое восприятие музыки является полимотивированной деятельностью, которая находится в постоянном развитии [12].

Осознавая данный факт, мы видим возможность оценивать сформированность ценностно-смыслового восприятия музыки у детей дошкольного возраста в границах мотивационного параметра с позиции проявления интереса к музыке, потребности у детей получения новых музыкальных впечатлений, в слушании музыки и занятии музыкальным творчеством.

В восприятии музыки особое место отводится эмоциям, эстетическим переживаниям. Музыкальное восприятие произведения обусловлено опытом, культурой, индивидуальностью ребенка, его готовностью к восприятию музыки [13]. В процессе слушания различных музыкальных произведений формируется и развивается эмоциональная отзывчивость ребенка. Специфика восприятия музыки у детей дошкольного возраста заключается в особенностях восприятия у них окружающей действительности, глубине художественных впечатлений, яркости, красочности образов, желании к активной деятельности [14].

Польский психолог Я. Рейковский считает, что эмоции возникают в процессе реакции на значимое в жизни [15]. Многие отечественные психологи, такие как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн делали выводы о зависимости эмоциональной отзывчивости от характера деятельности и от развития человека в процессе усвоения общественного опыта, что указывает на связь эмоций с мотивацией. А.Н. Леонтьев обращал внимание на соответствие эмоций деятельности, в которой они возникают, и подчиненность эмоций мотивам деятельности [16]. В своих исследованиях Я.З. Неверович, А.В. Запорожец подчеркивают,

что эмоции играют важную роль в реализации мотивов. В трудах Т.С. Бабаджан, В.М. Бехтерева доказывается, что эмоциональная отзывчивость поддается развитию. Е.В. Назайкинский указывает на эмоционально-оценочный параметр, включающий эмоциональное отношение ребёнка к музыкальной деятельности, которое проявляется в устойчивости эмоционального переживания, активности в процессе музыкальной деятельности, способности давать осмысленную оценку произведениям музыкального искусства, высказывать своё суждение [17].

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод, что оценочно-эмоциональный параметр является системообразующим в процессе диагностики ценностно-смыслового восприятия детьми музыкальных произведений. Без эмоционального переживания и умения давать оценку невозможно формирование мировоззренческой позиции.

При мониторинге уровня сформированности ценностно-смыслового восприятия музыки в контексте оценочно-эмоционального параметра на первый

план выходят эмоции, переживания, в ходе которых у ребенка проявляются оценочные критерии, суждения, отзывы на произведение. Оценочная составляющая параметра способствует анализу, сравнению, формированию аргументации суждений на основе услышанного музыкального произведения.

Исходя из вышеуказанного, при мониторинге эмоционально-оценочного параметра мы видим возможность изучать эмоциональную отзывчивость на музыку, т.е. продолжительность восприятия, наличие двигательной активности, потребность слушать музыку и высказывать свое отношение, впечатление.

Таким образом, представленные параметры диагностики ценностно-смыслового восприятия музыки у детей старшего дошкольного возраста, с нашей точки зрения, могут быть использованы в практической деятельности. Образовательный результат, указанный в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, может быть оценен, что даст право делать вывод о выполнении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Библиографический список

1. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Санкт-Петербург: «Питер», 2008.
2. Давыдова Н.А. Основы музыкального воспитания. *Дошкольное воспитание*. 2001; № 10.
3. Павлова Л.В. *Развитие гуманитарной культуры студентов вуза*: монография, Москва 2010.
4. Ткаченко В.В., Гасанова П.А. Актуальность проблемы формирования ценностного отношения дошкольников к окружающему миру. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2015; Т. 11: 51 – 55. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/95127.htm>
5. Каган М.С. *Человеческая деятельность: опыт системного анализа*. Москва: Политиздат, 1974.
6. Выготский Л.С. *Психология искусства*. Москва: Искусство, 1986.
7. Болдырев Н.И. *Нравственное воспитание школьников (текст) вопросы теории и воспитания*. Москва: Педагогика, 1979.
8. Шадриков В.Д. *Введение в психологию: способности человека*. Москва, Логос, 2002.
9. Маркова А.К. *Формирование мотивации учения*: книга для учителей. Москва: Просвещение, 1990.
10. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка. *Изучение мотивации поведения ребенка и подростков*. Под редакцией Л.И. Божович, Л.В. Благонаждежиной. Москва, 1972.
11. Крылова Д.А. Учебная мотивация младших школьников. *Молодой ученый*. 2016; № 23: 437 – 439.
12. Новикова Л.П. *Музыкальная деятельность. Мотивационный аспект. Восприятие музыки*: Сборник статей. Под редакцией В.Н. Максимова. Москва: Музыка, 1980.
13. Данилина Т.А. *В мире детских эмоций*. Москва: Айрис-пресс, 2007.
14. Кошелева А.Д. *Эмоциональное развитие дошкольников*. Москва: «Просвещение», 2003.
15. Рейковский Я. *Экспериментальная психология эмоций*. Москва, 1979.
16. Леонтьев А.Н. *Потребности, мотивы и эмоции*. Москва, 1971.
17. Назайкинский Е.В. *О психологии музыкального восприятия*. Москва: Наука, 1972.

References

1. Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste*. Sankt-Peterburg: «Piter», 2008.
2. Davydova N.A. *Osnovy muzykal'nogo vospitaniya. Doshkol'noe vospitanie*. 2001; № 10.
3. Pavlova L.V. *Razvitiye gumanitarnoy kul'tury studentov vuza: monografiya*, Moskva 2010.
4. Tkachenko V.V., Gasanova P.A. Aktual'nost' problemy formirovaniya cennostnogo otnosheniya doshkol'nikov k okruzhayushchemu miru. *Nauchno-metodicheskij 'elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2015; T. 11: 51 – 55. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/95127.htm>
5. Kagan M.S. *Chelovecheskaya deyatel'nost': opyt sistemnoy analiza*. Moskva: Politizdat, 1974.
6. Vygotskij L.S. *Psihologiya iskusstva*. Moskva: Iskusstvo, 1986.
7. Boldyrev N.I. *Nravstvennoe vospitanie shkol'nikov (tekst) voprosy teorii i vospitaniya*. Moskva: Pedagogika, 1979.
8. Shadrikov V.D. *Vvedenie v psikhologiyu: sposobnosti cheloveka*. Moskva, Logos, 2002.
9. Markova A.K. *Formirovanie motivacii ucheniya*: kniga dlya uchitelej. Moskva: Prosveschenie, 1990.
10. Bozhovich L.I. *Problemy razvitiya motivacionnoj sfery rebenka. Izuchenie motivacii povedeniya rebenka i podrostkov*. Pod redakciej L.I. Bozhovich, L.V. Blagonazhzhinoj. Moskva, 1972.
11. Krylova D.A. *Uchebnaya motivaciya mladshih shkol'nikov. Molodoy uchenyj*. 2016; № 23: 437 – 439.
12. Novikova L.P. *Muzikal'naya deyatel'nost'. Motivacionnyj aspekt. Vospriyatye muzyki*: Sbornik statej. Pod redakciej V.N. Maksimova. Moskva: Muzyka, 1980.
13. Danilina T.A. *V mire detskih 'emocij*. Moskva: Ajris-press, 2007.
14. Kosheleva A.D. *'Emocional'noe razvitiye doshkol'nikov*. Moskva: «Prosveschenie», 2003.
15. Rejkovskij Ya. *'Eksperimental'naya psihologiya 'emocij*. Moskva, 1979.
16. Leont'ev A.N. *Potrebnosti, motivy i 'emocii*. Moskva, 1971.
17. Nazajkinskij E.V. *O psihologii muzykal'nogo vospriyatiya*. Moskva: Nauka, 1972.

Статья поступила в редакцию 10.10.19

УДК 376

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00123

Fetalieva L.P., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: laura-p888@mail.ru

INDIVIDUAL WORK OF A TEACHER AS A SCENARIO FOR PROJECTING OF THE PROFESSIONAL STANDARD. The article describes recommendations for modeling educational material with the introduction of interactive technologies. The interactive scenario through the text analysis is done with the Veitch matrix method. The use of the scenario of organizational work with the help of the Veitch matrix method involves preservation of graphic sets of Cyrillic and Latin in the national text. Veitch's lattice-matrix, used to study the poet's style, combines a commonality of graphic modeling and a whole host of household nouns. The first sign of the analysis of the opposition of Veitch variables distinguishes the combinations of Cyrillic *тел*тил*тиел*, the second represents variable Latin bodies. Determining the strategy of the educational route in upbringing of a child in order to develop his social competence and creative self-fulfillment is possible through the participation of the teacher in the system of additional education and extracurricular events.

Key words: interactive education, special conditions, junior school, individual educational trajectory, individual educational program, individual educational plan.

Л.П. Феталиева, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: laura-p888@mail.ru

МАРШРУТ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГА КАК СЦЕНАРИЙ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

В статье описываются рекомендации по моделированию образовательного материала с внедрением интерактивных технологий. Интерактивный сценарий посредством анализа текста реализуется с учетом применения метода матрицы Вейча. Это предполагает сохранение графических множеств кириллицы и латиницы в национальном тексте. Решетка-матрица Вейча, применяемая для исследования стиля поэта, объединяет общность графического моделирования и всего множества нарицательных существительных. Первый признак анализа оппозиции переменных Вейча различает комбинации кириллицы *тел*тил*тиел*, второй представляет переменные латиницы *тел*тел**. Определение стратегии образовательного маршрута обучения и воспитания ребенка с целью развития его социальной компетентности и творческой самореализации возможно посредством участия педагога в системе дополнительного образования, внеурочных мероприятий.

Ключевые слова: интерактивное обучение, специальные условия, младший школьник, индивидуальная образовательная траектория, индивидуальная образовательная программа, индивидуальный образовательный план.

Наличие доступной сети образовательных учреждений, включающих как общеобразовательные, так и специальные, коррекционные образовательные учреждения, реализация общего условия позволяет обеспечить для ребенка максимально адекватный при его особенностях развития образовательный маршрут обучения и воспитания [1]. Определение стратегии включения образовательного маршрута в обучение и воспитание ребенка с особенностями развития с целью развития его социальной компетентности и творческой самореализации возможно посредством участия в системе дополнительного образования, внеурочных мероприятий [2], [3]. Разработка и внедрение интерактивных технологий с помощью анализа и исследования индивидуального стиля ребенка с особенностями развития предлагают различные сценарии методической и организационной работы. Интерактивное обучение по своему характеру реализует образовательный маршрут с учетом применения метода матрицы Вейча [4].

Применение таблиц и схем в исследованиях стиля давно известно, однако лингвисты XX в. использовали графику очень скупо и лишь в иллюстративных целях. В наше время в графике ищут средство моделирования материала, которое удовлетворяло бы не только иллюстративным, но и эвристическим целям [5]. Другими словами, речь идет о новых методах анализа и исследования индивидуального стиля. Решетка-матрица Вейча, применяемая для исследования стиля поэта, объединяет общность графического моделирования и всего множества нарицательных существительных.

Матрица Вейча, заимствованная нами у техников, определяется как прямоугольная упорядоченная таблица, состоящая из 4 строк (m) и 10 столбиков (v) на 19 языках. Опыт показывает, что значение этого графического моделирования ограничено двумя измерительными автором (поэта), а также переводчика, типизирующего содержание множества нарицательных существительных [6, с. 22]. Таблицы с количественными и качественными измерениями индивидуального образовательного маршрута и графического признака помогают педагогу представить результаты переменных паронимии и их комбинаций: *тел* – «провод», *зена* – «звонок» [7].

Наблюдаемые переменные признаки с комбинациями графического моделирования говорят о типичных технологиях подготовки корпуса языков. Изменения переменных корпуса национальных языков проявляются не как единственный факт именной системы в структуре координации и подчинения, а как модель паронимии, воспроизводящая формат электронного национального текста. Следовательно, корпус национальных текстов как практически обозримая форма языка кодирует информацию письменных и бесписьменных языков [8, с. 65]. Для выявления трансляторов текста письменных и бесписьменных языков использовалась метаязыковая переменная «поэт*переводчик». Реализация индивидуального образовательного маршрута предполагает сохранить формат созвучных оппозиций, различающих матрицу переменных Вейча в корпусе национального текста. Первый признак оппозиции письменных и бесписьменных переменных различает комбинации *тел*тил*тиел*, второй представляет переменные кириллицы и латиницы *тел*тел**.

Особое внимание обращено на типы графических множеств, дифференцированных на общности словообразовательной паронимии, а именно на семантической структуре слов [9, с. 42]. В области синтаксиса разновидность рассматриваемого текста письменного и бесписьменного языка актуализируют наличие иностилевых вкраплений *тиел*тили*тел*. В области орфографии и орфоэпии фактор морфологии выявляет особое разграничение: *телезэне [телизэне]*. Множество морфологических вкраплений рассматриваемого текста позволяет выявлять общность маркера письменного и бесписьменного языка: *тел*зена [тели*зена]*. В нашем случае свойство бесписьменного маркера понимается как интерес к изучению национального языка и овладение культурой речи: ТЕЛИЗЕНГ [ТЕЛЕЗЕНГ] – «сотовый телефон». Большая часть текстов бесписьменного языка фиксирует родную речь с помощью кириллицы и дает серьезный толчок к развитию желания иметь собственную письменность [10, с. 33]. В нынешних условиях популяризация маркера бесписьменных языков Дагестана является единственным противодействием вымиранию жанра духовной культуры в школьном образовании (см. табл. 1).

Опытные мастера художественного перевода всегда стремятся систематизировать формулы речевого этикета в синтаксических штампах. Синтаксический штамп поэтического текста способствует реализации индивидуального образовательного маршрута различными графемами [11].

Таблица 1

Развитость коммуникативных умений	
Транслитерация текста	Английский текст перевода
Chur tývha zeng jivrybdiz, Uhuz zengar aprybdiz.	You can hear your mommy on the line, And your daddy, saying: "I am fine!"
Текст разговорника	Русский текст перевода
<i>Зена йиврудар сагэ ишри!</i>	<i>Звонари пусть будут во здравии!</i>
Транслитерация текста	Английский текст перевода
Chchvur tývha jivrybdiz, zengár Uhýz Zeng aprlybdiz. Zeng jivrydar ishri sag! Telizengár Bull ishri!	May it ring and ring across the Earth, May it telizeng of something worth And fill our life with happiness and fun, For there's nothing dear than the one.

Синтаксический штамп поэтического текста позволяет проиллюстрировать не только формулы речевого этикета, но и информацию индивидуального образовательного маршрута. Соблюдение правил информации индивидуального образовательного маршрута проявляется не только в умении вежливо обращаться к партнеру сотовой телефонной связи, но и в возможности установить вежливую интонацию. Информационные переговоры сотовой телефонной связи ведутся между партнерами по определенной схеме вежливой беседы «партнера А» и «партнера В»:

- вызов по телефону партнером А партнера В – набрать номер и ждать;
- представление партнера А, приветствие партнера В;
- ответное приветствие партнера А;
- установление темы разговора;
- разговор по существу;
- завершение разговора;
- прощание.

Результаты анализа переменных паронимии позволяют актуализировать микромодель сонета в жанрово-интертекстуальных размышлениях и пространстве поэтики дагестанского города. Опыт исследования показывает, что значение этого индивидуального образовательного маршрута ограничено двумя измерениями графического моделирования автора (поэта), а также переводчика, типизирующего содержание множества нарицательных существительных. Таблицы с количественными и качественными измерениями графических признаков помогают лингвисту представить результаты переменных паронимии и их комбинаций: *тел* – «провод», *зена* – «звонок».

Наблюдаемые переменные признаки с комбинациями графического моделирования говорят о типичных технологиях обучения и воспитания ребенка. Измерения переменных проявляются не как единственный факт именной системы в структуре координации и подчинения, а как модель образовательного маршрута обучения и воспитания ребенка, воспроизводящая формат электронного национального текста. Следовательно, корпус национальных текстов как практически обозримая форма языка кодирует информацию образовательного маршрута обучения и воспитания ребенка. Для выявления трансляторов текста использовалась метаязыковая переменная «поэт*переводчик». Наблюдаемые переменные признаки с комбинациями графического моделирования говорят о типичных технологиях подготовки корпуса языков.

Проблема жанра как область литературоведческого изучения произведений в школьном образовании проблематична и оригинальна. В дагестанской литературе продолжается атрофия устоявшейся жанровой системы, обусловленная практикой жанровой преемственности индивидуального образовательного маршрута. Жанровая система, создав высокохудожественный образец индивидуального образовательного маршрута, стремится не только к новаторству форм в национальной поэзии, но и жанровой признаковости сонета. Возрождение жанра сонета в области жанровой признаковости поэтического текста оказалось возможным благодаря проявлению научно-исследовательского контекста с множеством экспериментов индивидуального образовательного маршрута.

Библиографический список

1. Абдурахманова А.Г. Функциональная модель словаря национальной культуры и маршрут стилизации терминов. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 2 (63): 323 – 325.
2. Караева С.А. Имя собственное*имя нарицательное как фактор системности в терминологии. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 5 – 3 (59): 166 – 169.
3. Беляева О.Л. К вопросу об интерактивном и интегрированном образовании младших школьников с нарушенным слухом. *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева*. 2014. № 3 (29): 124 – 126.
4. Гольня И.А. На пути к интерактивному образованию (из опыта работы по включению в образовательный процесс учащихся с ограниченными возможностями здоровья). *Логопед*. 2011; № 6: 42 – 45.
5. Загуменнов Ю.Л. Инклюзивное образование: создание равных возможностей для всех учащихся. *Минская школа сегодня*. 2008; № 6: С. 23 – 25.
6. Зайцев Д.В. Концепция инклюзивного образования инвалидов // *Образование для всех: политика и практика инклюзии*. Саратов: Научная книга, 2008: 31 – 34.
7. Наумов А.А. *Модель внедрения инклюзивного образования в общеобразовательные учреждения*. Пермь. 2010.
8. Старовойтова М.С. *Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ*. Москва, 2011.
9. Феталиева Л.П. Исторические этапы развития инклюзивного образования младших школьников. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2016; № 2: 32 – 35.
10. Шихалиева С.Х. Функциональная модель словаря национальной культуры и маршрут стилизации терминов. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 2 (63): 323 – 325.
11. Шихалиева С.Х. Импликация элементов референции в семантической матрице (на материале дагестанских языков). *Гуманитарные исследования*. 2010; № 4 (36): 168 – 172.

References

1. Abdurahmanova A.G. Funkcional'naya model' slovarya nacional'noj kul'tury i marshrut stilizacii terminov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 2 (63): 323 – 325.
2. Karaeva S.A. Imya sobstvennoe*imya naricatel'noe kak faktor sistemnosti v terminologii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 5 – 3 (59): 166 – 169.
3. Belyaeva O.L. K voprosu ob interaktivnom i integrirovannom obrazovanii mladshih shkol'nikov s narushennym sluhom. *Vestnik KGPU im. V.P. Astaf'eva*. 2014. № 3 (29): 124 – 126.
4. Golyunya I.A. Na puti k interaktivnomu obrazovaniyu (iz opyta raboty po vklucheniyu v obrazovatel'nyj process uchashchihsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya). *Logoped*. 2011; № 6: 42 – 45.
5. Zagumennov Yu.L. Inklyuzivnoe obrazovanie: sozdanie ravnnyh vozmozhnostej dlya vseh uchashchihsya. *Minskaya shkola segodnya*. 2008; № 6: S. 23 – 25.
6. Zajcev D.V. *Konceptiya inklyuzivnogo obrazovaniya invalidov // Obrazovanie dlya vseh: politika i praktika inklyuzii*. Saratov: Nauchnaya kniga, 2008: 31 – 34.
7. Naumov A.A. *Model' vnedreniya inklyuzivnogo obrazovaniya v obsheobrazovatel'nye uchrezhdeniya*. Perm'. 2010.
8. Staroverova M.S. *Inklyuzivnoe obrazovanie. Nastol'naya kniga pedagoga, robotayuschego s det'mi s OVZ*. Moskva, 2011.
9. Fetaliyeva L.P. Istoricheskie etapy razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya mladshih shkol'nikov. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; № 2: 32 – 35.
10. Shihalieva S.H. Funkcional'naya model' slovarya nacional'noj kul'tury i marshrut stilizacii terminov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 2 (63): 323 – 325.
11. Shihalieva S.H. Implikaciya elementov referencii v semanticheskoy matrice (na materiale dagestanskihazykov). *Gumanitarnyye issledovaniya*. 2010; № 4 (36): 168 – 172.

Статья поступила в редакцию 24.09.19

УДК 37.025.2

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00124

Masnyi V.V., Head of Faculty of the Federal Service of the Troops of the National Guard, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: vodoliy2006@yandex.ru

IMPROVING THE EFFICIENCY OF PEDAGOGICAL MANAGEMENT OF THE PROCESS OF DEVELOPING A CULTURE OF COMMUNICATION BETWEEN OFFICERS OF THE UNITS OF THE NATIONAL GUARD TROOPS. The article discusses theoretical provisions that reveal such concepts as "efficiency", "leadership effectiveness", and "pedagogical leadership effectiveness". The ways and conditions of the effectiveness of the pedagogical leadership of the process of developing a culture of communication among officers of units of the National Guard troops are considered. The importance of these ways and conditions for increasing the effectiveness of the studied pedagogical phenomenon is considered. The author concludes that, subject to the implementation of the educational process of the units, the effectiveness of the pedagogical management of the process of developing the culture of communication of officers will increase significantly not only when performing military tasks, but also outside of office hours.

Key words: communication culture, increasing efficiency, pedagogical leadership, statutory order, planning educational activities, pedagogical monitoring, social protection.

V.V. Масный, нач. факультета Федеральной службы войск национальной гвардии, ФГКБОУ ВО «Военный университет» МО РФ, г. Москва, E-mail: vodoliy2006@yandex.ru

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РУКОВОДСТВА ПРОЦЕССОМ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ ОФИЦЕРОВ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ

В статье рассматриваются теоретические положения, раскрывающие такие понятия, как «эффективность», «эффективность руководства», «эффективность педагогического руководства». Рассмотрены пути и условия эффективности педагогического руководства процессом развития культуры общения офицеров подразделений войск национальной гвардии. Рассматривается значимость данных путей и условий для повышения эффективности изучаемого педагогического явления. Автор делает вывод о том, что при условии их реализации в учебно-воспитательной деятельности подразделений значительно возрастет эффективность педагогического руководства процессом развития культуры общения офицеров не только при выполнении служебно-боевых задач, но и в рабочее время.

Ключевые слова: культура общения, повышение эффективности, педагогическое руководство, уставной порядок, планирование воспитательных мероприятий, педагогический мониторинг, социальная защита.

Рассматривая проблему повышения эффективности педагогического руководства процессом развития культуры общения офицеров подразделений войск национальной гвардии, необходимо раскрыть термин эффективность. В научной литературе он трактуется как комплексное понятие, которое описывается такими характеристиками, как действенность, целесообразность, результативность, качество, полезность [1, с. 948]. В более узком смысле эффективность системы характеризует соотношения затрат (в широком смысле затрат неких ресурсов) и результатов функционирования системы [2, с. 74]. Эффективность руководства

развитием представляет собой педагогическую категорию, которая демонстрирует вклад организаторов педагогического процесса в воинской части в совокупный результат по достижению поставленной цели.

Л.Д. Столяренко и С.И. Самыгин (со ссылкой на Ф. Фидлера) в своих трудах указывали, что «вероятностная модель эффективности руководства опосредствована степенью контроля руководителя над ситуацией, в которой он действует. Ситуация зависит от параметров: 1) степени благоприятности отношений руководителя с подчиненными; 2) величины власти руководителя (его возможности

в контроле за действиями подчиненных и использовании различных средств стимулирования их активности); 3) структуры групповой задачи (четкости поставленной задачи, путей и способов ее решения, наличия множественности решений, возможность проверки их правильности). Совокупная количественная оценка (по специально разработанным шкалам) всех перечисленных выше параметров позволяет судить о величине осуществляемого руководителем ситуационного контроля (СК), т.е. о степени владения им ситуацией функционирования группы» [3, с. 99].

С определением модели эффективности руководства, представленной Л.Д. Столяренко и С.И. Самыгиным, можно согласиться лишь при условии определения опосредованности степени контроля руководителя над ситуацией, созданием условий, в которых возникает эта ситуация.

Анализ критериев эффективности руководства, представленных в научных трудах, позволил сделать вывод о том, что к психолого-педагогическим критериям эффективности педагогического руководства процессом развития культуры общения офицеров подразделений войск национальной гвардии (далее ВНГ) относятся такие как: а) установление в ВНГ твердого уставного порядка; б) удовлетворенность офицеров подразделений условиями воинской службы; в) мотивация офицеров к военной службе; в) авторитет руководителя в коллективе; г) самооценка коллектива и др.

Историко-педагогический анализ педагогического руководства процессом развития культуры общения офицеров подразделений ВНГ выявил ряд условий, при которых оно осуществляется наиболее эффективно. К таким условиям необходимо отнести следующие.

Во-первых, установление в воинской части (подразделении) твердого уставного порядка. Эта тенденция зародилась еще при Петре I, когда в воинских уставах были четко определены правила взаимодействия и взаимоотношений офицерского состава, а также степень принуждения к выполнению уставных норм и правил, которые теперь основываются на демократичном характере.

Установление твердого уставного порядка является важным условием, фундаментом управления процессом развития культуры общения офицеров подразделений и сегодня. Этот порядок определяется, прежде всего, строгим и точным выполнением требований Устава внутренней службы ВС РФ. В Уставе внутренней службы ВС РФ записано: «Настоящий Устав определяет права и обязанности военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации и взаимоотношения между ними, обязанности основных должностных лиц полка и его подразделений, а также правила внутреннего порядка... Внутренняя служба предназначена для поддержания в воинской части внутреннего порядка и воинской дисциплины, обеспечивающих ее постоянную боевую готовность, безопасность военной службы, учебу личного состава, организованное выполнение им других задач в повседневной деятельности и охрану здоровья военнослужащих...» [4].

Служебная деятельность и поведение офицеров подразделений регламентирована федеральными законами, воинскими уставами и наставлениями, а также приказами и директивами директора Федеральной службы войск национальной гвардии РФ. Требования данных документов направлены на функционирование их в повседневной жизни, развитие определенных привычки и норм общения в воинском коллективе.

Глава 2 части первой Устава внутренней службы ВС РФ определяет правила взаимоотношений и общения между военнослужащими, где специальный раздел посвящен воинской вежливости и поведению военнослужащих. Параграф 67 УВС ВС РФ требует от военнослужащих «...постоянно служить примером высокой культуры, скромности и выдержанности, свято блюсти воинскую честь, защищать свое достоинство и уважать достоинство других. Они должны помнить, что по их поведению судят не только о них, но и о Вооруженных Силах в целом».

Во-вторых, важным условием повышения эффективности педагогического руководства процессом развития культуры общения офицеров подразделений является продуманное планирование этой работы. Планирование мероприятий по работе с личным составом осуществляется на основании приказов, положений, уставов, инструкций, правил, наставлений и иных нормативных правовых актов Росгвардии, решений командиров (начальников), исходя из стоящих перед войсками национальной гвардии задач, оценки морально-психологического состояния личного состава, состояния воинской и служебной дисциплины и правопорядка [5].

Планирование деятельности должностных лиц по развитию культуры общения офицеров подразделений должно начинаться с определения целей и задач проводимой работы. Если цель работы в общем виде определена, то задачи достижения этой цели в различных воинских коллективах будут зависеть от многих факторов: от уровня развитости культуры общения в офицерской среде; авторитета командования; сплоченности воинского коллектива; удовлетворенности потребностей офицерского состава и др. В целом планирование развития культуры общения офицеров подразделений ВНГ входит составной частью в общий план работы с личным составом.

Эффективное планирование работы по развитию культуры общения офицеров подразделений невозможно без предварительного осуществления психолого-педагогической диагностики состояния общения в подразделениях ВНГ. Предварительная диагностика позволяет более четко сформулировать задачи развития культуры общения офицеров подразделений и спланировать их вы-

полнение. Методика организации педагогической диагностики достаточно полно раскрыта в диссертационном исследовании А.А. Тепловой [6].

В-третьих, важнейшим условием правильного педагогического руководства процессом развития культуры общения офицеров подразделений является ее постоянный мониторинг с помощью грамотно подобранного инструментария. Хорошо зарекомендовала себя социометрическая методика оценки межличностных взаимоотношений в воинских коллективах и их влияния на культуру общения в изучаемом коллективе. Ее основными методами являются: анализ документов, биографический метод, опрос (беседа, анкетирование), наблюдение и др.

В-четвертых, хорошо налаженный контроль за ходом реализации планов развития культуры общения офицеров является важным условием повышения эффективности управленческого процесса.

В ходе анализа научных источников отмечены следующие виды контроля: 1) предварительный контроль, имеющий диагностическое значение. Он проводится с целью выявления имеющихся у офицеров знаний, умений и навыков в области культуры общения; 2) текущий, например, ежемесячный; 3) периодический контроль, проводимый, например, в конце учебного периода (года).

В-пятых, в рамках повышения эффективности педагогического руководства процессом развития культуры общения офицеров подразделения важное место занимает педагогический анализ эффективности воспитательных воздействий.

Эффективность работы с личным составом отмечается в приказе директора Федеральной службы ВНГ РФ от 14.11.2017 № 487, она достигается: 1) согласованным и умелым применением сил и средств, используемых для организации работы с личным составом применительно к складывающейся обстановке и выполняемым служебно-боевым задачам; 2) постоянной боевой и мобилизационной готовности сил и средств, используемых для организации работы с личным составом; 3) сосредоточением основных усилий на важнейших направлениях работы с личным составом при выполнении воинскими частями (организациями) служебно-боевых задач; 4) своевременным планированием и эффективным проведением мероприятий с личным составом [5].

Педагогический анализ – это оценочное рассмотрение реально происходящего процесса работы с личным составом с позиции существующей Концепции воспитания военнослужащих ВС РФ, в которой представлены структурные связи необходимых и достаточных элементов. Проведенный педагогический анализ позволяет дать характеристики как отдельным элементам, так и всему процессу в целом [7, с. 224].

В-шестых, важным условием повышения эффективности руководства развитием культуры общения офицеров подразделений является соблюдение социальных гарантий офицерам и членам их семей. Обязанность командиров и начальников всех уровней, в том числе командиров подразделений, является твердое и последовательное проведение в жизнь политики государства в области укрепления морально-психологического состояния личного состава и, в конечном счете, боевой готовности частей и подразделений.

Научные исследования выявили, что в целях социальной защиты офицеров и членов их семей в подразделениях должны организовываться и проводиться следующие мероприятия:

- принятие мер к своевременному обеспечению офицеров подразделений положением довольствием, проверка наличия, состояния и учета имущества, находящегося в подразделении;
- разъяснение положений федеральных законов, постановлений Правительства Российской Федерации, приказов директора Федеральной службы ВНГ РФ, устанавливающих социальные гарантии и компенсации офицерам и членам их семей;
- составление и уточнение портрета социально-экономического и правового положения офицеров подразделения;
- создание и организация работы социальной группы подразделения;
- проведение индивидуальных бесед с офицерами подразделений, изучение их нужд и запросов, разъяснение порядка разрешения жалоб и заявлений;
- обучение командиров подразделений практике работы по обеспечению установленных законодательством социальных гарантий и компенсаций военнослужащим, умению заботиться о быте офицеров, вникать в их нужды;
- формирование в комнате досуга «Библиотеки правовых знаний», для чего необходимо использовать нормативные правовые акты и комментарии к ним, периодические издания газет, журналов со статьями о социальной защите военнослужащих и юридических справочников издательства «За права военнослужащих»;
- обеспечение участия офицеров подразделений и членов их семей в вечерах вопросов и ответов, проводимых старшими начальниками, оказание им помощи в подготовке возникших вопросов социальной защиты;
- создание и поддержание благоприятных бытовых условий в офицерских общежитиях, обеспечение своевременного ремонта помещений и необходимой бытовой техникой;
- разъяснение офицерскому составу необходимости бережного отношения к военному и государственному имуществу, ответственности за его утрату и порчу.

Особое внимание командирам подразделений следует обратить на организацию работы с жалобами и заявлениями офицеров подразделений.

Эффективность руководства развитием культуры общения офицеров подразделений ВНГ представляет собой педагогическую категорию, которая демонстрирует вклад организаторов педагогического процесса в воинской части (организации) в совокупный результат по достижению поставленной цели. Основными условиями повышения эффективности педагогического руководства процессом развития культуры общения офицеров подразделений являются: установление в воинской части (подразделении) твердого уставного порядка; эффективное плани-

рование организаторской, разъяснительной и воспитательной работы по развитию культуры общения офицерского состава на основе анализа результатов психолого-педагогической диагностики состояния общения офицеров в воинских коллективах подразделений; постоянный мониторинг результатов развития культуры общения офицерского состава; систематический контроль за реализацией полноты плановых мероприятий развития культуры общения офицеров подразделений; организация социальной защиты офицеров подразделений и членов их семей.

Библиографический список

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Азъ, 1992.
2. Алехин И.А., Аронов А.А., Герасимов В.Н., Деникин А.В. и др. *Актуальные вопросы теоретической и практической педагогики в Вооруженных Силах Российской Федерации*: монография. Москва, 2018.
3. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. *Сто экзаменационных ответов по психологии*. Экзаменационный экспресс-справочник. Ростов-на-Дону: Изд. центр «МарТ», 2001.
4. *Об утверждении общевоинских уставов Вооруженных Сил Российской Федерации» (вместе с «Уставом внутренней службы ВС РФ», «Дисциплинарным уставом ВС РФ», «Уставом гарнизонной и караульной служб ВС РФ»): указ Президента РФ от 10.11.2007 г. № 1495 (ред. от 21.02.2019)*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_72806/.
5. *Об утверждении Положения об организации работы с личным составом в ВНГ РФ: приказ Росгвардии от 14.11.2017 г. № 487*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_298225
6. Теплова А.А. *Педагогическая диагностика межличностных отношений военнослужащих контрактной службы внутренних войск МВД России*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва: ВУ, 2011.
7. *Военная педагогика*: учебник для вузов. Под общей редакцией И. А. Алехина. Москва: Юрайт, 2018.

References

1. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Az', 1992.
2. Alehin I.A., Aronov A.A., Gerasimov V.N., Denikin A.V. i dr. *Aktual'nye voprosy teoreticheskoy i prakticheskoy pedagogiki v Vooruzhennyh Silah Rossijskoj Federacii*: monografiya. Moskva, 2018.
3. Stolyarenko L.D., Samygin S.I. *Sto 'ekzamenacionnyh otvetov po psihologii*. 'Ekzamenacionnyj' 'ekspress-spravochnik. Rostov-na-Donu: Izd. centr «MarT», 2001.
4. *Ob utverzhdenii obshchevoinskikh ustavov Vooruzhennyh Sil Rossijskoj Federacii» (vmeste s «Ustavom vnutrennej sluzhby VS RF», «Disciplinarnym ustavom VSRF», «Ustavom garnizonnoj i karaul'noj sluzhby VS RF»): ukaz Prezidenta RF ot 10.11.2007 g. № 1495 (red. ot 21.02.2019)*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_72806/.
5. *Ob utverzhdenii Polozheniya ob organizacii raboty s lichnym sostavom v VNG RF: prikaz Rosgvardii ot 14.11.2017 g. № 487*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_298225
6. Teplova A.A. *Pedagogicheskaya diagnostika mezlichnostnyh otnoshenij voennosluzhaschih kontraktnoj sluzhby vnutrennih vojsk MVD Rossii*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva: VU, 2011.
7. *Voennaya pedagogika*: uchebnik dlya vuzov. Pod obshej redakciej I. A. Alehina. Moskva: Yurajt, 2018.

Статья поступила в редакцию 15.10.19

УДК 373 + 372.8

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00125

Gorbunova I.B., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Informatization of Education, Chief Researcher at the Educational and Methodical Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru
Plotnikov K.Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior researcher, Educational and Methodical Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: zvukimus@mail.ru

MUSICAL EDUCATIONAL PROJECT IN THE SYSTEM OF GENERAL MUSICAL EDUCATION. The article studies a problem of contemporary general musical education related to ICT instruments (the authors, ranking the music computer technologies instruments MCT- instruments in this series, give them a description) used in the interests of the development of the student. Reliance on teaching and the process of self-education on active types of musical activity (singing, playing musical instruments, composing, recompiling music, etc.), as well as on creativity indirectly associated with music (theater, choreography, creating illustrations, videos for music, etc.) are presented by the authors as a need and as one of the main trends in general musical education (at the present stage of development of both society and technical means). Examples of positive and negative impacts from the use of ICT and ICT in general (primary and secondary) music education are given. The experience of teaching schoolchildren through the preparation by them of an educational project related (indirectly or directly) to music is described. The work presents the research base, categories of participants, conditions and scenario of participation, the contents (educational topics), mastered by students, assessment tools. The authors of the study talk about the prospects for using the proposed means of general musical education, draw conclusions on the analysis of statistical data of the experiment, on a holistic analysis of the interconnected pedagogical, sociological, technological and psychological factors.

Key words: creativity, educational project, general music education, e-music, music computer technologies (MCT).

И.Б. Горбунова, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», профессор кафедры цифрового образования РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

К.Ю. Плотников, канд. пед. н., ст. науч. сотрудник Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: zvukimus@mail.ru

МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме современного общего музыкального образования, связанной с ИКТ-инструментами (авторы, причисляя в этот ряд МКТ-инструменты, дают им описание), используемые в интересах развития школьника. Опора обучения и процесса самообразования на активные виды музыкальной деятельности (пение, игра на музыкальных инструментах, сочинение, перекомпиляция музыки и др.), а также – на творчество, косвенно связанное с музыкой (театр, хореография, создание иллюстраций, видеоряда к музыке и др.) представляются авторами как потребность и как одна из основных тенденций общего музыкального образования (на современном этапе развития и общества, и технических средств). Приводятся примеры позитивного и негативного влияния от использования средств ИКТ и МКТ в общем (начальном и среднем) музыкальном образовании. Описывается опыт обучения школьников через подготовку ими связанного (косвенно или напрямую) с музыкой учебного проекта. Представлены: база исследования, категории участников, условия и сценарий участия, суть содержания (учебные темы), осваиваемого школьниками, инструменты оценки. Авторы исследования говорят о перспективах использования предлагаемого средства общего музыкального образования, строят выводы на анализе статистических данных проведенного эксперимента, на целостном анализе взаимосвязанных между собой педагогических, социологических, технологических и психологических факторов.

Ключевые слова: творчество, учебный проект, общее музыкальное образование, е-музыка, музыкально-компьютерные технологии (МКТ).

В XXI веке человечество получило в своё распоряжение информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – орудие, которое на новом уровне обеспечивает деятельность современного человека в самых разных областях (наука, культура, техника и др.), всё больше распространяясь в различных сферах личной и общественной жизни (в быту и в досуге, на производстве, в обеспечении жителей услугами здравоохранения, в образовании и др.).

Мы выделяем в ИКТ такой специфический раздел, который материально и технологически связан с созданием музыки, с другими различными операциями взаимодействия с ней и обозначен как «музыкально-компьютерные технологии» (МКТ; И. Горбунова, 2004). Такое, особое внимание к этим технологиям объясняется:

- с одной стороны, родом нашей профессиональной педагогической и научно-педагогической деятельности,
- с другой стороны и в первую очередь, образовательным потенциалом музыки, включающим в себя:

- во-первых, самореализацию человека через разнообразие музыкального творчества – пение, сочинение музыки, игра на музыкальных инструментах, дирижирование и др., а также – через пути творческой самореализации, косвенно связанной с музыкой – хореография, театр, кино и др.;
- во-вторых, этический, эстетический опыт, передаваемой от одного поколения другому, заключённый в музыкальной культуре – во всём многообразии народных традиций, исторических стилей, музыкальных направлений, жанров (Th.W. Adorno и др. [1]);
- в-третьих, особую (на эмоциональном, когнитивном, трансцендентном уровнях), ничем не заменимую музыкальную коммуникацию, с одной стороны, между исполнителями – музыкантами оркестра, певцами в хоре и др., с другой стороны, через музыкальное произведение – между автором, исполнителем и слушателем (D. Miell, R. MacDonald, D.J. Hargreaves и др.);
- в-четвёртых, уникальный интернациональный язык музыки, доступный для понимания (освоения) людьми разных возрастов (D. Cooke, L. Meyer и др.).

Значимость (статус) МКТ подтверждается следующими фактами:

- элементы МКТ как учебная дисциплина преподаются во многих учебных заведениях мира: Centre d'Etudes Mathématiques et Automatique Musicales (основатель – Я. Ксенякис; Франция, Париж); Центр компьютерных исследований музыки и акустики в Стенфордском университете (США: Стенфорд); Центр музыкального эксперимента в Калифорнийском университете (США: Сан-Диего); Научно-творческий центр электроакустической музыки (до 2006 г. – Вычислительный центр) в Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского; Россия: Москва), Учебно-методическая лаборатория «Музыкально-компьютерные технологии» в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена (Россия: Санкт-Петербург) и др.;
- элементы музыкального программирования преподаются музыкантам в Великобритании (University of Hertfordshire, The University of Salford, Access to Music Ltd., Bedford College), в Германии (Institut für Musik und Akustik / Zentrum für Kunst und Medientechnologie); в США (филиалы University of California, Stanford University, New York University, Full Sail University); в России (Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов) и др.

Мы рассматриваем МКТ не только как техническое средство ('computer-based technology', 'music technology', 'sound and music technology', 'electronic and digital music technology'; к примеру [2; 3] и др.), а гораздо шире – как феномен педагогики в совокупности технологических, культурологических и дидактических аспектов ('music education with technology', 'music education with digital technology' – J. Finney, P. Burnard [4]; J.M. Pisano – <https://mustech.net/>; I. Gorbunova, N. Hiner, K. Davletova [5; 6] и др.), а также как элемент музыковедческих и междисциплинарных исследований [7-12].

Важно отметить, что и ИКТ, и МКТ (как любой другой инструмент) несут в себе, с одной стороны, потенциал, обеспечивающий пользователю новые возможности, но, с другой стороны, содержат риски (как явные, так и скрытые). Именно поэтому мы видим как одну из задач педагогической науки и как цель нашего исследования (содержание данной статьи) – выявление условий, при которых любой современный школьник может использовать потенциал ИКТ и МКТ в целях собственного музыкального образования, но, в то же время, избегать рисков, связанных с этими технологиями.

Обзор литературы

1.1. Представление предмета анализа и основных тенденций в данном явлении

Список анализируемых материалов, посвящённых традиционным и инновационным (с применением ИКТ-инструментов и МКТ-инструментов) подходам к организации музыкального образования, составляют:

- научная литература, посвящённая проблемам методики обучения музыке, музыкальной психологии, психологии творчества, социологическим исследованиям в области музыкального образования и др.;
- интервью, собранные у педагогов-практиков, занимающихся со школьниками в условиях начального и основного общего образования, в условиях дополнительного, специального музыкального и высшего образования;
- собственный педагогический и научный опыт авторов данного исследования.

Анализ успешного опыта общего музыкального образования, осуществляемого как посредством традиционных методик, так и с использованием современных технических средств (ИКТ, МКТ), показывает, что:

a-1) учёные и практикующие учителя, как и ранее, до эпохи информатизации (С. Orff, É. Jaques-Dalcroze, Z. Kodály и др.), видят реализацию этого направления образования, в первую очередь, через приобщение юного поколения к таким активным видам музыкальной деятельности, как пение в хоре, музицирование (игра в оркестре) и др. (к примеру, [13] и др.);

a-2) таким образом, – по причине практической ориентированности, общее музыкальное образование не может не находиться во взаимосвязи с начальным предпрофессиональным музыкальным образованием / с дополнительным образованием (включая период отдыха школьников во время летних каникул [14; 15]), где в цифровую эпоху становятся всё более востребованы такие формы и тактики, как 'peer-based learning', 'do it yourself learning', 'e-learning' (P. Dillenbourg, M. Baker, Chr. Pappas и др.; к примеру, <http://www.openuniversity.edu/resources/music-education>), 'blended learning environment' (C.R. Graham, R. Launer и др.), а также 'm-learning' [16; 17];

b-1) специфика современного общего (и специального) музыкального образования выражается в применении различных электронных инструментов, которые позволяют:

- играть музыку (электронные, в том числе – виртуальные) музыкальные инструменты, синтезаторы, драм-машины и тому подобное),
- записывать её звучание (приложения-рекордеры), в том числе – фиксировать процесс исполнения музыкального произведения (программы для видеозаписи),
- редактировать полученные аудио- и видео- записи (приложения-редакторы звука и видео [18]),
- фиксировать звуковой ряд в графике (в нотной записи или через другие формы, к примеру, 'tutorial piano' и др.),
- декодировать материал, зафиксированный в цифровой форме, обратно в звуки (в том числе – в новых тембровых красках, к примеру, с помощью обращения к формату MIDI и др.),
- подключать ресурс медиа и инструментарий мультимедиа (к примеру, S.A. O'Neill [19, pp. 55-72, 89-106, 193-208] и др.);

b-2) введение и распространение электронного инструментария в музыкальном образовании объясняет факт появления в педагогике ряда новых научных категорий, вводимых для обозначения этой новизны; среди них 'i-Music' ('i-Music Education'; E.K.M. Chong [20]) / 'e-music' (как музыка с теми особенностями процесса по её созданию, трансляции, восприятию и др., reception, etc., которые свойственны для цифровой формы музыкального материала; I. Gorbunova and K. Plotnikov, – к примеру [21] и др.);

c) с учётом новых возможностей электронного инструментария в ряде стран (Австралия, Англия, Сингапур, Россия, США и др.) разрабатываются и вводятся национальные стандарты в этой области общего образования – к примеру, <https://www.nationalartsstandards.org/>, <https://nafme.org/my-classroom/standards/core-music-standards/> и др.; можно заметить, что процесс разработки и введение этих стандартов находится в разных странах на различных этапах реализации – от заявлений о намерениях и локальных экспериментов до полномасштабного подключения всех участников образовательной деятельности (разработка и функционирование курсов повышения квалификации для учителей, создание образовательных ресурсных центров, баз данных и др. – на уровне государства или на уровне отдельных учреждений, закрытых или открытых, платных или бесплатных);

d) внимание учёных (наряду с собственно педагогическими аспектами использования ИКТ в общем музыкальном образовании) обращено на социальные последствия (к примеру, социальная справедливость в музыкальном образовании – С. Benedict, P. Schmidt и др. [22]), на психологические проблемы (к примеру, multimodality – N. Breeze [23], S.A. O'Neill [19, pp. 107-124]).

1.2. Анализ внедрения средств ИКТ, МКТ в систему общего музыкального образования на уровне среднего звена

Мы считаем важным особо отметить следующие факты в вопросе использования современных технических средств (ИКТ, МКТ) в общем музыкальном образовании на уровне среднего звена в средней школе,

как позитивные (или как нейтральные):

– учёт возрастных особенностей учащихся (а) и соблюдение баланса между различными видами музыкальной деятельности (б) позволяет включать планшеты в любой этап урока, использовать их и в школе, и дома, потому что позволяют интуитивно осваивать новый контент, практиковать соответствующие компетенции, развивая музыкальные навыки – «through them, new content can be intuited, certain competences can be practiced, desired musical skills can be developed» (L.Muntean [24, p. 27]);

– гаджеты не являются препятствием для успеваемости учащихся и играют роль помощника в процессе обучения – «digital tablets are not a barrier for the academic performance of students, but a tool that helps in the teaching-learning process» (Fr.D. Guillén-Gámez и др. [25, p. 171]);

– использование гаджетов (для общения с музыкой) позволяет их владельцам быть не пассивными слушателями, а активными потребителями (A.E. Krause и др. [26]);

– эффект субъективного благополучия (SWB) гораздо чаще наблюдается у тех, кто активно общается с музыкой (танцы, пение и т. д.), по сравнению с теми, кто этой деятельностью не занят (M.K. Weinberg, D. Joseph [27]);

– более высокий уровень в эмоциональном сопереживании художественному образу музыкального произведения наблюдается в случаях «живого» исполнения по сравнению с восприятием музыки в аудио-, видеозаписи (E. Coutinho, K.I.R. Scherer [28]);

– сочинение (и другое музыкальное творчество) является двойным актом – актом формирования личности и актом самоутверждения через музыку (J. Hess [29]);

– для младших школьников пение является весомым элементом музыкального образования (его средством, ресурсом и содержанием), а ритмическая и гармоническая поддержка с помощью традиционных или электронных инструментов обеспечивает позитивную, эффективную и динамичную атмосферу обучения и высокую степень удовлетворения – «a vocal singing a crucial element in music education (acting as means, resource and content of education), and its rhythmic and harmonic support through traditional or electronic instruments turned out to be appropriate, ensuring a positive, efficient, and dynamic learning atmosphere and providing great satisfaction» (D.E. Pop-Sârbu [30, p. 31]; данный факт обуславливает основания для методики обучения музыке на предыдущем этапе – в начальной школе, но нельзя отказываться от этого метода и при работе с подростками;

как негативные проявления (то, что содержит угрозы):

– появление в сети Интернет большого количества аудио- и видеозаписей, письменных руководств по пению и онлайн-мастер-классов, подготовленных недостаточно грамотно или неграмотно, что M.V. Budoiu оценивает весьма категорично: разговор о спортивном подходе к голосу кажется устаревшим и поверхностным, но это деталь в контексте опасностей полного отсутствия реальных ориентиров в вокальной псевдопедагогике века – «talking about the shifting of the taste for the athletic approach of voice seems obsolete and superficial – one detail only in the large context of the much greater and more urgent danger of the total lack of real reference points in the pseudo-pedagogy of singing in the 21st century» [31, p. 55];

– факт расширения платного сектора в неформальном музыкальном образовании, С.Т. Overland предупреждает, что коммерческий подход ставит вопросы социально-экономического плана и справедливости в отношении соответствующих типов художественного образования (платных курсов, школ), которые становятся ограничением для отдельных социальных групп [32], с этим соглашается V.C. Bates [33].

В целом, проведенный комплексный анализ подтверждает выводы, к которым мы пришли ранее – важнейшие факторы для общего музыкального образования на уровне среднего звена в средней школе, которые необходимо учитывать при организации образовательной деятельности:

– ИКТ (МКТ) содержат в себе и позитивный потенциал, и ряд угроз для школьников;

– технологические механизмы осуществления творческой (музыкальной) и / или связанной с музыкой деятельности школьника с использованием преимуществ современных средств ИКТ не решают вопросов воспитательных и художественных [21, p. 1-2].

2. Использование музыкально-образовательных проектов в системе общего музыкального образования

2.1. Основа исследования (идея и гипотеза)

Идея нашего исследования основывается:

А) на использовании в общем музыкальном образовании такой формы, как учебный проект (связанный напрямую или косвенно с музыкой, то есть записанный самим учеником на видео пример своего творчества: вокальная, инструментальная, танцевальная, театральная и др. версия конкретного музыкального произведения), выполняемый школьником-подростком в целях реализации собственного индивидуального образовательного маршрута, к тому же – служащим целям мониторинга образовательной деятельности (согласно секторам, обозначенным на «Map of Musical Development» – [34, p. 190]);

В) на всех преимуществах, выявленных и предлагаемых нами – от актуальности создания банка продуктов из материалов МСТ, созданных и используемых учениками, преимуществ цифровых форм информации и отсутствия технологических и психологических недостатков в режиме наибольшего пользовательского комфорта до возможности оценивать выполненную работу самим подростком или взрослым, которому тот доверяет и перспективами перехода к обучению и воспитанию через развитие у подростков навыков самооценки:

• «actual possibility to create the product bank of MCT's materials created and used by students;

• advantages of digital forms of information (convenience and reliability of storage, copying without loss of quality, quick search, quick access to the materials, and so on);

• lack of technological and psychological drawbacks, that is in the greatest user comfort mode (audio recording of his / her <work>);

• opportunity to carry out a reflection of the work performed by adolescent himself and / or adult whom he trusts;

• the transition to training and education through the development of the adolescent Educational Progress self-assessment skills» [35, pp. 62-63];

С) на многообразии тематики при выполнении такого учебного проекта («Имя», «Театр», «Музыкальный наборщик», «Рингтон», «Мой профиль», «Привет из другой страны», «Мой мир», «Мини-фильм о музыке», «Моя музыка для тебя», «Палиндром», «Оркестр», «Хор», «Мультитрек» и др.);

Д) на опыте реализации европейского образовательного проекта «Egasmus» (система «Soundcool»), у которого три из пяти компонентов гипотезы идентичны нашему прогнозу (Research Hypothesis) – обучение музыке, что осуществляется через выполнение школьником-подростком связанного с музыкой учебного проекта – устраняет барьеры между разными музыкальными стилями и жанрами, продвигает совместное музыкальное творчество, способствуя помещению ученика в центр образовательного процесса, повышая мотивацию ученика:

• «removes barriers between different musical styles and genres;

• promotes collaborative musical creation contributing to place the student at the centre of the educational process;

• «<...> increases student motivation» (по E. Carrascosa Martínez [36, p. 11]).

2.2. Методология исследования

База исследования

Исследование проводилось в одной из средних общеобразовательных школ города Иркутска, который является административным центром Иркутской области (находится в 60 км от озера Байкал) и в котором проживают около 620 тысяч жителей; в школе обучаются до 2000 человек 6–18 летнего возраста (с 1-го по 11-й класс; получающих начальное, основное среднее и полное среднее образование).

Участники эксперимента и условия участия

Мы предложили участвовать в эксперименте всем учащимся на параллели 5-х, 6-х, 7-х классов, 8-классники выполняли минимум одну работу в каждом из 2-х учебных полугодий (согласно школьному учебному плану, на уроки музыки предусмотрен 1 академический час в неделю, с 1-го по 8-й класс включительно; каждый из учебных годов содержит 34 часа).

Содержание, осваиваемое школьниками в курсе обучения

В 5-м классе школьники изучают общую тему «Поют века» (жанры вокальной музыки, в том числе – музыкально-театральные жанры), в 6-м классе – тему «Играют столетия» (жанры инструментальной и оркестровой музыки), в 7-м классе – «Погружение в разные слои музыки» (музыка церкви, джаз, рок-музыка, поп-музыка), в 8-м классе – «Музыка моя, твоя, наша» (обобщение всего 8-летнего курса).

Сроки проведения исследования

3 учебных года: 2016/17, 2017/18, 2018/19.

Сценарий участия

Каждому ученику было предоставлено право выбирать:

– учебную тему (по одной – в каждой из 4-х учебных четвертей – для 5–7-х классов и каждой из учебных полугодий – для 8-х классов; к примеру, «Колыбельная» / «Гимн» / «Романс» и др. в 5-м классе);

– одно из музыкальных произведений, способных представить выбранную тему (к примеру, «Традиционная колыбельная старожилов Сибири» / «Колыбельная Клары» из оперы «Порги и Бесс» Дж. Гершвина и др. для темы «Колыбельная»);

– музыкальную интерпретацию выбранного музыкального произведения (к примеру, оригинальное исполнение из оперы / версия в исполнении Л. Армстронга и Э. Фитцджеральд / и др. для мелодии Дж. Гершвина);

– вид творчества для собственного освоения выбранной версии (к примеру, петь соло / подпевать кому-либо / выполнять движения под музыку / сыграть самостоятельно / подыграть на любом выбранном музыкальном инструменте / создать какую-либо иллюстрацию к музыке, театральной сцене и др.);

– форму представления своего творчества – исполнение «живую», прямо во время урока (что можно интерпретировать как очное присутствие публики на процессе записи одного из дублей видео) или демонстрация видеозаписи, выполненной ранее, за пределами урока;

– форму участия в представляемом творчестве – индивидуальное выполнение или выполнение в составе любой группы (с кем-то из своей семьи / с друзьями / в составе своего хора, ансамбля, оркестра).

Инструменты оценки

Инструментами сбора данных были:

– статистика о подключении школьников к участию в этом учебном проекте (в случаях выполнения проекта в составе группы мы заносим в протокол цифру, равную количеству участников-исполнителей) в сочетании с сопоставительным анализом качества выполненной работы,

– непосредственное наблюдение учителя во время урока,

– измерение уровня учебной и творческой мотивации, где: учебная мотивация – методика «Рейтинг» (учащиеся составляют список школьных учебных предметов, ранжированный по привлекательности и удовлетворенности в обучении и творчестве; выполняется в начале и в конце учебного года); творческая мотивация – оценка положительной динамики для продуктивности создания учебных проектов (связанных с музыкой) как косвенного отражения положительной мотивировки. Инструментами сбора данных являются: анализ выступлений в реальном времени, аудиовизуальные материалы, непосредственное наблюдение и др.

Качественная оценка ранжирует меру адекватности представленного творчества школьника по сравнению с осваиваемым художественным образом. Для устранения при оценивании излишнего фактора субъективности шкала ранжирования содержит три возможных оценки: «не адекватно» (0), «достаточно адекватно» (1), «яркое проявление адекватного освоения» (2). Заметим, что такое упрощение позволяет, в определённой мере, избежать тех сложностей, с которыми учитель музыки сталкивается в процедуре оценочной деятельности, сравнивая преподавание музыки с гобеленом, который включает в себя различные переплетённые нити оценки и наставлений (K. Salvador [37]). Добавим, что мы изучаем понятия, лежащие в основе терминологии, которая используется довольно противоречиво [38-40]. Формируется умение и готовность применять рациональные методы поиска, отбора, систематизации и использования информации, анализировать различные методологические системы и формулировать собственные принципы и методы обучения [26; 35; 41]; а также – готовность использовать современные методы и технологии, методы диагностики достижений учащихся для обеспечения качества образовательного процесса [42; 43].

2.3. РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

Социологическая справка о контингенте обучающихся

К моменту начала эксперимента в школе, где он был организован, обучалось 1981 человек (девочек – 1019, мальчиков – 962; детей-инвалидов – 16, опекаемых детей – 11, из многодетных семей – 271, из малообеспеченных семей – 317, из неполных семей – 280, имеющих гражданство другого государства – 1, детей-переселенцев – 3, семей с высоким уровнем тревожности отношений между детьми и родителями – 56), групп несовершеннолетних детей националистической, экстремистской направленности нет. Анализ внешкольной занятости детей показал, что 53,5% учащихся занимаются в учреждениях дополнительного образования (спорт, искусство, иностранные языки и др.).

С одной стороны, как видно из социологической справки, не все учащиеся этой школы (в том числе – и на параллелях, где проходил эксперимент) из-за сложного экономического положения семьи, в которой они воспитываются, имеют возможность пользоваться собственными персональными компьютером (планшетом, смартфоном и т.п.).

С другой стороны, причину подключения к проекту не всех школьников, а только их части, мы видим:

- не в отсутствии у кого-то аппарата, с использованием которого можно выполнить работу, ведь в таких случаях учитель предлагает ученикам варианты объединения с одноклассниками, с друзьями, помощь семьи учащегося,
- не в загруженности детей (подростков) другими учебными предметами,
- в отсутствии заинтересованности и согласованности взрослых (родителей, учителей, в том числе, – обучающихся информатике),
- в таких не сформированных у ребёнка (подростка) личностных качествах, как: творческая инициатива, уверенность в своих силах, ощущения права на ошибку и пр.

Выполнение школьниками связанных с музыкой учебных проектов: анализ статистики (количественный анализ)

Среди 6-классников наблюдается падение числа желающих принимать участие в выполнении предложенного проекта, что мы объясняем:

- во-первых, более сложной годовой учебной темой 6-го класса (инструментальная музыка) по сравнению с темой 5-го класса,
- во-вторых, психологическими особенностями данного периода взросления (приобретение навыков саморефлексии, вследствие этого – более критическое, чем ранее, отношение к себе и к другим).

Выполнение школьниками связанных с музыкой учебных проектов: анализ качества

Учитель музыки, классные руководители, родители школьников – все, кто знакомился с выполненными проектами, оценивают опыт работы учащихся над данными проектами как положительный, потому что наблюдается:

- рост качества в творчестве – во-первых, в глубине постижения художественного образа (мера адекватности в освоении музыкального произведения по сравнению с изначальным художественным образом этой музыки), во-вторых, в расширении жанрово-стилевого репертуара, выбираемого школьниками.

Жанрово-стилевую представленность работ отличают:

- подавляющее количество работ с образцами поп-музыки (звучащей с телеэкранов, пропагандируемой через музыкальные чаты, видеоклипы, по различным каналам масс-культуры, в социальных сетях и др.),
- тенденция, хоть не значительного, расширения количества примеров из классической музыки, классического рока,
- чрезвычайно (что тревожит) редкое обращение школьников к народной музыке.

В первый год эксперимента у 8-классников (с требованием обязательного участия) было достаточно много работ, выполненных с формальным отношением (например, представление видеозаписи, где подростки поют хором детскую песню без ярко выраженных собственных эмоций).

Во 2-й, ещё больше – в 3-й год увеличилось число качественных работ, выполненных школьниками, что произошло, благодаря:

- системной практике проведения тактичного анализа (пояснения, данные ученикам),
- демонстрации записей с наиболее яркими учебными проектами,
- разрешению демонстрировать свою работу не только на большом экране, но и (в случаях стеснительности автора/авторов) через дисплей ноутбука, планшета и даже смартфона.

Результаты изучения уровня учебной и творческой мотивации

Повышение уровня учебной мотивации зафиксировано по ответам учащихся, принимающих или принявших участие в выполнении этого учебного проекта:

- непосредственно – по преимущественно более высокому (на 2–4 пункта) положению урока «Музыка» в рейтинге учебных предметов (за вычетом тех случаев, когда он изначально находился уже на верхней строчке);
- косвенно – по успеваемости школьников.

Некоторое снижение совокупного показателя творческой мотивации (кос-

Таблица 1

Количество выполненных проектов

Классы	2016/17 учебный год	2017/18 учебный год	2018/19 учебный год
5-е	45+62+75+83/ из 157	83+133+96+116/ из 179	82+151+126+136/из 177
6-е	35+41+43+46/ из 160	49+53+65+67/ из 160	69+73+85+115/ из 182
7-е	38+55+64+75/ из 151	63+83+105+112/ из 162	86+113+125+126/из 160
8-е*	144+148/ из 149	149+152/ из 153	155+157/ из 159

* 8-классники принимают участие в выполнении учебного проекта в обязательном порядке по причине завершения курса обучения. Итоговая работа отсутствует по состоянию здоровья у 6-ти обучающихся в 2017 и 2019 годах, у 5-ти – в 2018.

Таблица 2

Процент учащихся, выполнивших проект

Классы	2016/17 учебный год	2017/18 учебный год	2018/19 учебный год
5-е	29+40+47+53%	46+74+53+65%	46+85+71+77%
6-е	22+26+27+29%	31+33+41+42%	38+40+47+63%
7-е	25+36+42+50%	39+51+65+69%	54+70+78+79%

Динамика количества (в среднем за четверть) школьников, решивших выполнить связанный с музыкой учебный проект:

- среди 5-х классов – от 53,5% (2017 г.), через 60% (2018 г.) к 70% (2019 г.);
- среди 6-х классов – от 28% (2017 г.), через 37% (2018 г.) к 47% (2019 г.);
- среди 7-х классов – от 38% (2017 г.), через 56% (2018 г.) к 70% (2019 г.).

Мы констатируем факт повышения процента учащихся, выполнивших этот учебный проект от года к году для каждой параллели, а также – среди двух параллелей, принимавших участие в нашем эксперименте все три учебных года (начав в 5-м / в 6-м классе, к настоящему моменту закончив 7-й / 8-й класс).

венно фиксируемое) у 6-классников уже проанализировано нами выше, при об- суждении статистических данных о количестве выполненных работ.

На наш взгляд, корректно наблюдать динамику изменения творческой мотивации у каждого отдельно взятого школьника.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Анализ результатов, полученных в ходе проведённого нами эксперимента по выполнению школьниками учебного проекта (напрямую или косвенно связанного с музыкой, создаваемого с использованием ИКТ-инструментов) подтверждает основной вывод, сделанный ранее – использование современных технических средств имеет и позитивные, и негативные последствия.

1-а) Мы оцениваем как позитив: расширение практического опыта школьников; получение навыков в использовании ИКТ / МКТ при выполнении операций над музыкальным материалом; накопление банка учебных работ, выполняющего функции рефлексии, дидактики, трансляции).

1-б) Мы приводим как примеры негативных влияний: обращение к музыкальным примерам, представленным в массмедиа и в сети Интернет как образцы для подражания, но не имеющим высокой художественной, этической ценности; не умение без помощи взрослого критически оценить достоинства музыкального материала, в том числе – его визуального ряда, его поэтического текста; отсутствие самих технических средств у отдельных категорий школьников; следование художественным, технологическим и другим стереотипам; недостаточная технологическая подготовка, психологические проблемы данного возраста (незрелость умений в рефлексии, возможные проявления чрезмерной самокритичности, слабые навыки работы в команде, недостаточность уверенности в себе и др.).

2. Выполнение учебного проекта по предлагаемому нами сценарию (через творчество, напрямую или косвенно связанного с музыкой):

– актуально для данной возрастной группы (переходного периода от младшего школьного возраста к подростковому возрасту, к юности);

– чаще всего обеспечен высокой учебной и творческой мотивацией, в том числе – и потому, что ученик сам выбирает направление собственной творческой реализации;

– с одной стороны, представляет обращение к одной из наиболее оптимальных форм для осуществления общего музыкального образования на уровне среднего звена в средней школе, с другой стороны, нуждается в грамотном педагогическом сопровождении (учителя, родители);

– способствует накоплению у школьника реального опыта, позволяющего осознать свои достоинства и слабости, формировать вкус при условии активиза-

ции критического мышления, расширять музыкальный (эмоциональный, общий культурный) кругозор и др.

3. Мы согласны с L.A. Wan и S. Gregory, выделяющих 5 цифровых инструментов для содействия мотивационным стратегиям в целях расширения вовлеченности школьников и повышения их мотивации к музыкальной практике (категорий инструментов: протоколы тренировок, инструменты обратной связи, портфолио, программное обеспечение для музыкальных программ и инструменты аккомпанемента [44].

4. Так же, как и S. Hallam и др., мы считаем важным отметить, что:

– препятствия дальнейшей реализации связаны с восприятием другими сотрудниками школы того, что с их точки зрения наш процесс является «хаотичным» и может привести к потере контроля и последующего плохого поведения, а также того, что он не применим к их предмету – «barriers to further implementation relate to the perception by other school staff that the process is 'chaotic' and can lead to a loss of control and subsequent poor behavior, also that it is not applicable to their subject» [45, p. 164];

– учителям и родителям необходимо признать и реализовывать необходимость развития инструментальных навыков, что имеет значение для обучения в начальной школе и далее – «the need to develop instrumental skills earlier. This has implications for teaching in the primary school and the early years of secondary school» [45, p. 164].

5. Мы видим перспективы обучения школьников музыке через выполнение учебного проекта (связанного с музыкой, выполняемого с использованием ИКТ-инструментов), с одной стороны, в распространении этого опыта в практике учителей и родителей [46-50], с другой стороны, в продолжении исследований по этой теме, позволяющих изучить образовательный эффект и по отношению к обучаемым, находящимся в различных социально-экономических [50-51], культурно-этнических [52] условиях.

Библиографический список

- Адорно Т.В. *Избранное: социология музыки*. М.: Центр гуманитарных инициатив: Унив. кн., 2014.
- Pinch T.J. (J. Trevor), Bijsterveld K. 'Should One Applaud?' Breaches and Boundaries in the Reception of New Technology in Music. *Technology and Culture*, 2003, no. 3 (44), pp. 536 – 559. DOI:10.1353/tech.2003.0126.
- Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как новая обучающая и творческая среда. В сборнике: *Современное музыкальное образование-2002: материалы Международной научно-практической конференции*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова / под общ. ред. И.Б. Горбуновой. 2002: 161 – 169.
- Finney J., Burnard P. *Music Education with Digital Technology*. A&C Black, 2007.
- Gorbunova I.B., Davletova K.B., Topich I.O. Electronic Musical Instruments in the General Music Education System. *15th Int'l Conference on Education, Economics, Humanities and Interdisciplinary Studies*. Paris, France / Prof. Dr. B. Topcuoglu, Prof. Dr. M. Plaisent, Dr. Th. Yingthawornsuk (Ed). EEHIS-18 International Conference Proceedings, 2018, pp. 139 – 143, June 2018. DOI: <https://doi.org/10.17758/URUAE2.AE06184023>
- Gorbunova I.B., Hiner H. Music Computer Technologies and Interactive Systems of Education in Digital Age School. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Proceedings of the International Conference Communicative Strategies of Information Society (CSIS 2018)*. February 2019. DOI: <https://doi.org/10.2991/csis-18.2019.25>
- Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Опыт математического представления музыкально-логических закономерностей в книге Я. Ксенакиса «Формализованная музыка». *Общество. Среда. Развитие*. 2012. № 4 (25): 135 – 138.
- Горбунова И.Б., Заливадный М.С. *Информационные технологии в музыке. Том 4: Музыка, математика, информатика*: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100 – Педагогическое образование / Российский государственный университет имени А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2013.
- Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыкально-теоретические воззрения Леонарда Эйлера: актуальное значение и перспективы. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2012. Т. 2. № 4: 164 – 171.
- Горбунова И.Б. О Юрии Николаевиче Парсе. В сборнике: *Измерение музыки Памяти Юрия Николаевича Парса (1926 – 2012)*: сборник научных статей. Санкт-Петербург, 2015: 15 – 20.
- Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О математических методах в исследовании музыки и подготовке музыкантов. *Проблемы музыкальной науки*. 2013. № 1 (12): 264 – 268.
- Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке. В сборнике: *Современное музыкальное образование – 2010. Материалы международной научно-практической конференции*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова / под общ. ред. И.Б. Горбуновой. 2011: 128 – 131.
- Rowe V., Triantafyllaki A., Pachet Fr. *Children's Creative Music-Making with Reflexive Interactive Technology*. New York: Routledge, 2017.
- Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Место музыки и музыкально-компьютерных технологий в педагогической системе детского оздоровительного лагеря. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2015. № 6. С. 138 – 142.
- Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Инновационный проект «Музыкально-компьютерные технологии». *Сибирский учитель*. 2016. № 3 (106). С. 74 – 77.
- Гончарова М.С., Горбунова И.Б. Планшетные (мобильные) технологии в профессиональном музыкальном образовании. *Медиамузыка*. 2016. № 6. URL: http://mediamusic-journal.com/Issues/6_3.html
- Горбунова И.Б., Помазенкова М.С., Товпич И.О. Планшетные и музыкально-компьютерные технологии в системе профессионального музыкального образования. *Теория и практика общественного развития*. 2015. № 8: 211 – 219.
- Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: Теория и практика*. Saarbrücken, 2016.
- O'Neill S.A. *Music and Media Infused Lives: Music Education in a Digital Age*, Vol. 6. Publ.: Canadian Music Educators' Association, 2014.
- Chong E.K. Educația muzicală: Un model de interactivitate tridimensională – partea a II-a. *Information and Communication Technologies in the Musical Field*, 2012, no. 3, pp. 7 – 13. 45.
- Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. The Position of Music Computer Technologies in Informatics Course for Secondary School. *International Conference on Multidisciplinary Research & Practice (ICMRP)*. Oxford, UK. Proceedings of the ICMRP International Conference, Sept. 2018, pp. 1 – 4.
- Benedict C., Schmidt P., Spruce G., Woodford P. The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education. Oxford: Oxford Univers. Press, 2015
- Breeze N. An Illuminating Approach to Unravelling the Complexities of Composing with ICT? *Music Education Research*, 2011, no. 4 (13), pp. 389 – 405. DOI: <https://doi.org/10.1080/14613808.2011.632083>
- Muntean L. Resursele digitale în educația muzicală a școlărilor mici. *Information and Communication Technologies in the Musical Field*, 2017, no. 2 (8), pp. 21 – 27.
- Guillén-Gómez Fr.D., Álvarez-García Fr.J., Rodríguez I.M. Digital tablets in the music classroom: A study about the academic performance of students in the BYOD context. *Journal of Music, Technology & Education*, 2018, no. 2 (11), pp. 171 – 182. DOI: https://doi.org/10.1386/jmte.11.2.171_1
- Krause A.E., North A.C., Hewitt L.Y. Music-listening in Everyday Life: Devices and Choice. *Psychology of Music*, 2015, no. 2 (43), pp. 155 – 170. DOI: <https://doi.org/10.1177/0305735616659552>
- Weinberg M.K., Joseph D. If you're happy and you know it: Music engagement and subjective wellbeing. *Psychology of Music*, 2017, no. 2 (45), pp. 257 – 267. DOI: <https://doi.org/10.1177/0305735616670496>
- Coutinho E., Scherer Kl.R. The effect of context and audio-visual modality on emotions elicited by a musical performance. *Psychology of Music*, 2017, no. 4 (45), pp. 550 – 569. <https://doi.org/10.1177/0305735616670496>

29. Hess J. Singing our own song: Navigating identity politics through activism in music. *Research Studies in Music Education*, 2019, no. 1 (41), pp. 61 – 80. DOI: <https://doi.org/10.1177/1321103X18773094>
30. Pop-Sărb D.E. Instrumentul în educația muzicală – între tradiție și noile tehnologii. *Information and Communication Technologies in the Musical Field*, 2016, no. 2 (7), pp. 23 – 32.
31. Budoiu M.V. Tehnologie versus tehnica vocală. *Information and Communication Technologies in the Musical Field*, 2018, no. 2 (9), pp. 47 – 56.
32. Overland C.T. Music Education, Inc. *Music Educators Journal*, 2017, no. 1 (104), pp. 55-61. DOI: <https://doi.org/10.1177/0027432117719462>
33. Bates V.C. Equity in Music Education: Back to Class: Music Education and Poverty. *Music Educators Journal*, 2018, no. 2 (105), pp. 72 – 74. DOI: <https://doi.org/10.1177/0027432118803046>
34. Плотников К.Ю. Мониторинг связанных с музыкой образовательных продвижений школьника. *Вестник Оренбургского государственного педагогического университета*. Электронный научный журнал. 2016. № 3 (19): 185 – 193.
35. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. The Integrative Model for the Semantic Space of Music: Perspectives of Unifying Musicology and Musical Education. *Music Scholarship*, 2018, no. 4, pp. 55 – 64. DOI: <http://dx.doi.org/10.17674/1997-0854.2018.4.055-064>
36. Carrascosa E. Martínez. Tehnologie pentru învățare și creativitate. *Information and Communication Technologies in the Musical Field*, 2017, no. 2 (8), pp. 7 – 13.
37. Salvador K. Assessment and individualized instruction in elementary general music: A case study. *Research Studies in Music Education*, 2019, no. 1 (41), pp. 18 – 42. <https://doi.org/10.1177/1321103X18773092>
38. Evans N.J., Forney D.S., Guido F.M., Patton L.D., Renn K.A. *Student Development in College*. San Francisco, CA: John Wiley and Sons, 2010.
39. Halloran W.F. The William Sharp "Fiona Macleod" Archive [Electronic resource]. URL: <https://www.ies.sas.ac.uk/research-projects-archives/william-sharp-fiona-macleod-archive>
40. Hargreaves D.J., MacDonald R., Miell D. How do people communicate using music. *Musical Communication*, eds. D. Miell, R. MacDonald, D.J. Hargreaves. Oxford, UK: Oxford University Press, 2005, pp. 1 – 26.
41. Brown A.R. *Music Technology and Education: Amplifying Musicality*. Second edition. New York-London: Routledge, 2015.
42. Middleton A. Reconsidering the Role of Recorded Audio as a Rich, Flexible and Engaging Learning Space. *Research in Learning Technology*, 2016, no. 24: 28035. DOI: <https://doi.org/10.3402/rlt.v24.28035>
43. Горбунова И.Б. Педагогический эксперимент: статистическая обработка результатов выполнения контрольных заданий. *Мир науки, культуры, образования*. 2018. № 2 (69): 302 – 306.
44. Wan L.A., Gregory S. Digital tools to support motivation of music students for instrumental practice. *Journal of Music, Technology & Education*, 2018, no. 1 (11), pp. 37 – 64 (2018). DOI: https://doi.org/10.1386/jmte.11.1.37_1
45. Hallam S., Creech A., McQueen H. *Musical Futures: A Case Study Investigation*. Publ.: Institute of Education University of London. London, 2011.
46. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Музыкально-компьютерные технологии как средство мониторинга образовательных продвижений учащихся общеобразовательной школы. *Теория и практика общественного развития*. 2015. № 19: 236 – 239.
47. Плотников К.Ю. Мониторинг связанных с музыкой образовательных продвижений школьника. *Вестник Оренбургского государственного педагогического университета*. Электронный научный журнал. 2016. № 3 (19): 185 – 193.
48. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Музыкально-компьютерные технологии в решении проблемы воспитательно-информационного пространства детства (в свете принципа противостояния полярных цивилизаций). *Мир науки, культуры, образования*. 2017. № 6 (67): 321 – 322.
49. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. К вопросу реализации образовательного потенциала музыки в контексте современного информационного социокультурного пространства. *Информация и образование: границы коммуникаций*. 2016. № 8 (16): 116 – 118.
50. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в общем и профессиональном музыкальном образовании. В книге: *Современное музыкальное образование-2004: материалы международной научно-практической конференции*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова / под общ. ред. И.Б. Горбуновой. 2004: 52 – 55.
51. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как социально-культурный фактор интеллектуального и эмоционального развития личности в школе цифрового века. *Общество: философия, история, культура*. 2015. № 5: 22 – 29.
52. Алиева И.Т., Горбунова И.Б., Мезенцева С.В. Музыкально-компьютерные технологии как инструмент трансляции и сохранения музыкального фольклора (на примере Дальнего Востока России). *Проблемы музыкальной науки*. 2019. № 1 (34): 140 – 149. DOI: <http://dx.doi.org/10.17674/1997-0854.2019.1.140-149>

References

1. Adorno T.V. *Izbrannoe: sociologiya muzyki*. M.: Centr gumanitarnykh iniciativ: Univ. kn., 2014.
2. Pinch T.J. (J. Trevor), Bijsterveld K. 'Should One Applaud?' Breaches and Boundaries in the Reception of New Technology in Music. *Technology and Culture*, 2003, no. 3 (44), pp. 536 – 559. DOI:10.1353/tech.2003.0126.
3. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak novaya obuchayuschaya i tvorcheskaya sreda. V sbornike: *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie-2002: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova / pod obsch. red. I.B. Gorbunovoj. 2002: 161 – 169.
4. Finney J., Burnard P. *Music Education with Digital Technology*. A&C Black, 2007.
5. Gorbunova I.B., Davletova K.B., Tovpich I.O. Electronic Musical Instruments in the General Music Education System. *15th Int'l Conference on Education, Economics, Humanities and Interdisciplinary Studies*. Paris, France / Prof. Dr. B. Topcuoglu, Prof. Dr. M. Plaisent, Dr. Th. Yingthawonsuk (Ed). EEHS-18 International Conference Proceedings, 2018, pp. 139 – 143. June 2018. DOI: <https://doi.org/10.17758/URUAE2.AE06184023>
6. Gorbunova I.B., Hiner H. Music Computer Technologies and Interactive Systems of Education in Digital Age School. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Proceedings of the International Conference Communicative Strategies of Information Society (CSIS 2018)*. February 2019. DOI: <https://doi.org/10.2991/csiss-18.2019.25>
7. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. Opyt matematicheskogo predstavleniya muzykal'no-logicheskikh zakonomernostej v knige Ya. Ksenakisa "Formalizovannaya muzyka". *Obschestvo. Sreda. Razvitiye*. 2012. № 4 (25): 135 – 138.
8. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. *Informacionnye tehnologii v muzyke. Tom 4: Muzyka, matematika, informatika*: Uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnykh zavedenij, obuchayuschihhsya po napravleniyu 050100 – Pedagogicheskoe obrazovanie / Rossijskij gosudarstvennyj universitet imeni A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2013.
9. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. Muzykal'no-teoreticheskie vozzreniya Leonarda "Ejlera: aktual'noe znachenie i perspektivy. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2012. T. 2. № 4: 164 – 171.
10. Gorbunova I.B. O Yurii Nikolaeviche Ragsa. V sbornike: *Izmerenie muzyki Pamyati Yurii Nikolaevicha Ragsa (1926 – 2012): sbornik nauchnykh statej*. Sankt-Peterburg, 2015: 15 – 20.
11. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. O matematicheskikh metodah v issledovanii muzyki i podgotovke muzykantov. *Problemy muzykal'noj nauki*. 2013. № 1 (12): 264 – 268.
12. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke. V sbornike: *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2010. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova / pod obsch. red. I.B. Gorbunovoj. 2011: 128 – 131.
13. Rowe V., Triantafyllaki A., Pachet Fr. *Children's Creative Music-Making with Reflexive Interactive Technology*. New York: Routledge, 2017.
14. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. Mesto muzyki i muzykal'no-komp'yuternykh tehnologii v pedagogicheskoy sisteme detskogo ozdorovitel'nogo lagerya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2015. № 6. S. 138 – 142.
15. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. Innovacionnyj proekt "Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii". *Sibirskij uchitel'*. 2016. № 3 (106). S. 74 – 77.
16. Goncharova M.S., Gorbunova I.B. Planshetnye (mobil'nye) tehnologii v professional'nom muzykal'nom obrazovanii. *Mediamuzyka*. 2016. № 6. URL: http://mediamusical-journal.com/Issues/6_3.html
17. Gorbunova I.B., Pomazenkova M.S., Tovpich I.O. Planshetnye i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v sisteme professional'nogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015. № 8: 211 – 219.
18. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: Teoriya i praktika*. Saarbrücken, 2016.
19. O'Neill S.A. *Music and Media Infused Lives: Music Education in a Digital Age*, Vol. 6. Publ.: Canadian Music Educators' Association, 2014.
20. Chong E.K. Educația muzicală: Un model de interactivitate tridimensională – partea a II-a. *Information and Communication Technologies in the Musical Field*, 2012, no. 3, pp. 7 – 13. 45.
21. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. The Position of Music Computer Technologies in Informatics Course for Secondary School. *International Conference on Multidisciplinary Research & Practice (ICMRP)*. Oxford, UK. Proceedings of the ICMRP International Conference, Sept. 2018, pp. 1 – 4.
22. Benedict C., Schmidt P., Spruce G., Woodford P. *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*. Oxford: Oxford Univers. Press, 2015
23. Breeze N. An Illuminating Approach to Unravelling the Complexities of Composing with ICT? *Music Education Research*, 2011, no. 4 (13), pp. 389 – 405. DOI: <https://doi.org/10.1080/14613808.2011.632083>
24. Muntean L. Resursele digitale în educația muzicală a școlărilor mici. *Information and Communication Technologies in the Musical Field*, 2017, no. 2 (8), pp. 21 – 27.
25. Guillén-Gómez Fr.D., Álvarez-García Fr.J., Rodríguez I.M. Digital tablets in the music classroom: A study about the academic performance of students in the BYOD context. *Journal of Music, Technology & Education*, 2018, no. 2 (11), pp. 171 – 182. DOI: https://doi.org/10.1386/jmte.11.2.171_1

26. Krause A.E., North A.C., Hewitt L.Y. Music-listening in Everyday Life: Devices and Choice. *Psychology of Music*, 2015, no. 2 (43), pp. 155 – 170. DOI: <https://doi.org/10.1177/0305735613496860>
27. Weinberg M.K., Joseph D. If you're happy and you know it: Music engagement and subjective wellbeing. *Psychology of Music*, 2017, no. 2 (45), pp. 257 – 267. DOI: <https://doi.org/10.1177/0305735616659552.23>
28. Coutinho E., Scherer K.I.R. The effect of context and audio-visual modality on emotions elicited by a musical performance. *Psychology of Music*, 2017, no. 4 (45), pp. 550 – 569. <https://doi.org/10.1177/0305735616670496>
29. Hess J. Singing our own song: Navigating identity politics through activism in music. *Research Studies in Music Education*, 2019, no. 1 (41), pp. 61 – 80. DOI: <https://doi.org/10.1177/1321103X18773094>
30. Pop-Sârb D.E. Instrumentul în educația muzicală- între tradiție și noile tehnologii. *Information and Communication Technologies in the Musical Field*, 2016, no. 2 (7), pp. 23 – 32.
31. Budoiu M.V. Tehnologie versus tehnică vocală. *Information and Communication Technologies in the Musical Field*, 2018, no. 2 (9), pp. 47 – 56.
32. Overland C.T. Music Education, Inc. *Music Educators Journal*, 2017, no. 1 (104), pp. 55-61. DOI: <https://doi.org/10.1177/0027432117719462>
33. Bates V.C. Equity in Music Education: Back to Class: Music Education and Poverty. *Music Educators Journal*, 2018, no. 2 (105), pp. 72 – 74. DOI: <https://doi.org/10.1177/0027432118803046>
34. Plotnikov K.Yu. Monitoring svyazannyh s muzykoj obrazovatel'nyh prodvizhenij shkol'nika. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2016. № 3 (19): 185 – 193.
35. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. The Integrative Model for the Semantic Space of Music: Perspectives of Unifying Musicology and Musical Education. *Music Scholarship*, 2018, no. 4, pp. 55 – 64. DOI: <http://dx.doi.org/10.17674/1997-0854.2018.4.055-064>
36. Carrascosa E. Martinez. Tehnologie pentru învățare și creativitate. *Information and Communication Technologies in the Musical Field*, 2017, no. 2 (8), pp. 7 – 13.
37. Salvador K. Assessment and individualized instruction in elementary general music: A case study. *Research Studies in Music Education*, 2019, no. 1 (41), pp. 18 – 42. <https://doi.org/10.1177/1321103X18773092>
38. Evans N.J., Forney D.S., Guido F.M., Patton L.D., Renn K.A. *Student Development in College*. San Francisco, CA: John Wiley and Sons, 2010.
39. Halloran W.F. The William Sharp "Fiona Macleod" Archive [Electronic resource]. URL: <https://www.ies.sas.ac.uk/research-projects-archives/william-sharp-fiona-macleod-archive>
40. Hargreaves D.J., MacDonald R., Miell D. How do people communicate using music. *Musical Communication*, eds. D. Miell, R. MacDonald, D.J. Hargreaves. Oxford, UK: Oxford University Press, 2005, pp. 1 – 26.
41. Brown A.R. *Music Technology and Education: Amplifying Musicality*. Second edition. New York-London: Routledge, 2015.
42. Middleton A. Reconsidering the Role of Recorded Audio as a Rich, Flexible and Engaging Learning Space. *Research in Learning Technology*, 2016, no. 24: 28035. DOI: <https://doi.org/10.3402/rlt.v24.28035>
43. Gorbunova I.B. Pedagogicheskij `eksperiment: statisticheskaya obrabotka rezul'tatov vypolneniya kontrol'nyh zadaniy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018. № 2 (69): 302 – 306.
44. Wan L.A., Gregory S. Digital tools to support motivation of music students for instrumental practice. *Journal of Music, Technology & Education*, 2018, no. 1 (11), pp. 37 – 64 (2018). DOI: https://doi.org/10.1386/jmte.11.1.37_1
45. Hallam S., Creech A., McQueen H. *Musical Futures: A Case Study Investigation*. Publ.: Institute of Education University of London. London, 2011.
46. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak sredstvo monitoringa obrazovatel'nyh prodvizhenij uchaschihsya obsheobrazovatel'noj shkoly. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015. № 19: 236 – 239.
47. Plotnikov K.Yu. Monitoring svyazannyh s muzykoj obrazovatel'nyh prodvizhenij shkol'nika. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2016. № 3 (19): 185 – 193.
48. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v reshenii problemy vospitatej'no-informacionnogo prostranstva detstva (v svete principa protivostoyaniya polyarnyh civilizacij). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017. № 6 (67): 321 – 322.
49. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. K voprosu realizacii obrazovatel'nogo potenciala muzyki v kontekste sovremennogo informacionnogo sociokul'turnogo prostranstva. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacii*. 2016. № 8 (16): 116 – 118.
50. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obschem i professional'nom muzykal'nom obrazovanii. V knige: *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie-2004: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova / pod obsch. red. I.B. Gorbunovoj. 2004: 52 – 55.
51. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak social'no-kul'turnyj faktor intellektual'nogo i `emocional'nogo razvitiya lichnosti v shkole cifrovogo veka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015. № 5: 22 – 29.
52. Alieva I.G., Gorbunova I.B., Mezenceva S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak instrument translyacii i sohraneniya muzykal'nogo fol'klora (na primere Dal'nego Vostoka Rossii). *Problemy muzykal'noj nauki*. 2019. № 1 (34): 140 – 149. DOI: <http://dx.doi.org/10.17674/1997-0854.2019.1.140-149>

Статья поступила в редакцию 24.09.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00126

Gorbunova I.B., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Informatization of Education, Chief Researcher at the Educational and Methodical Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru
Morozov S.A., teacher, Kursk Musical College-Boarding School for the Blind (Kursk, Russia), postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: msstudio@list.ru

MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES IN TEACHING VISUALLY IMPAIRED STUDENTS OF COLLEGES AND HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN RUSSIA. The development of computer technology and the emergence of computer programs screen access have led to the creation and development of new forms of education for people with visual disabilities, rethinking the methods of teaching traditional disciplines in the educational system. The emergence and development of music and computer technologies (MCT) served as the basis for the creation of new forms in the educational process, and new subjects. There are new disciplines and new educational trends in the system of modern music education, including inclusive education. The article examines the main substantive aspects of teaching "Musical Informatics" and "Computer Arrangement" in secondary specialized and higher musical educational institutions of Russia related to the study of musical disciplines and MKT, for example the Kursk Musical College and Boarding School for the Blind (the level of secondary professional musical education) and Educational and Methodical Laboratory of "Musical Computer Technologies" at the Herzen State Pedagogical University of Russia (level of higher and additional professional musical and pedagogical education).

Key words: music computer technologies, musical informatics, computer arrangement, inclusive musical education, visually impaired.

И.Б. Горбунова, д-р пед. наук, проф., зл. науч. сотрудник учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», проф. каф. информатизации образования РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

С.А. Морозов, преподаватель Курского музыкального колледжа-интерната слепых Минтруда России, г. Курск, аспирант РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербурге, E-mail: msstudio@list.ru

МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ–ИНВАЛИДОВ ПО ЗРЕНИЮ В СРЕДНИХ И ВЫСШИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ В РОССИИ

Развитие средств вычислительной техники и появление компьютерных программ экранного доступа привело к созданию и развитию новых форм обучения людей с ограниченными возможностями здоровья по зрению, переосмыслению методики преподавания традиционных в образовательной системе дисциплин. Появление и развитие музыкально-компьютерных технологий (МКТ) послужило основой для создания новых форм в учебном процессе, так и новых предметов, возникновения новых дисциплин и новых образовательных направлений в системе современного музыкального образования, в том

числе – инклюзивного. В статье анализируются основные содержательные аспекты преподавания дисциплин «Музыкальная информатика» и «Компьютерная аранжировка» в средних специальных и высших профессиональных музыкальных учебных заведениях России, связанных с изучением музыкальных дисциплин и МКТ, на примере Курского музыкального колледжа-интерната слепых (уровень среднего профессионального музыкального образования) и учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (уровень высшего и дополнительного профессионального музыкально-педагогического образования).

Ключевые слова: **музыкально-компьютерные технологии, музыкальная информатика, компьютерная аранжировка, инклюзивное музыкальное образование, инвалиды по зрению**

Развитие средств вычислительной техники, а особенно – появление компьютерных программ экранного доступа (англ. – screen reader), привело к созданию и развитию новых форм обучения музыке людей с ограниченными возможностями здоровья по зрению, переосмыслению методики преподавания как традиционных дисциплин, так и появлению новых предметов, связанных с внедрением в музыкально-образовательный процесс музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [1-4].

Овладение функциями современного мультимедийного компьютера открывает перед студентами с нарушением зрения огромные возможности для освоения безграничного пространства звукового и музыкального мира. Особое значение имеет тот факт, что работать с музыкальным компьютером незрячие учащиеся могут благодаря использованию программ экранного доступа (речевых синтезаторов) – без участия компьютерной мыши, при выключенном мониторе и, что немаловажно, без посторонней помощи. Это позволяет студентам с глубокими нарушениями зрения осваивать новые, востребованные в настоящее время профессии, а также в значительной степени способствует расширению возможностей их личностной и творческой самореализации [5-6].

Инклюзивное музыкальное образование является частью комплексной инновационной образовательной системы «Музыкально-компьютерные технологии в образовании», разработанной сотрудниками учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена под руководством И.Б. Горбуновой. Эта система успешно применяется на всех ступенях инклюзивного образовательного процесса, включая уровень начального, среднего и высшего профессионального музыкального образования, а также на этапе дополнительного профессионального образования (программа профессиональной переподготовки «Преподавание музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий», программы повышения квалификации «Музыкально-компьютерные технологии», «Современные методы преподавания музыкальных дисциплин с использованием компьютерных технологий», «Методика преподавания музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий», «Компьютерное музыкальное творчество» и др.). Подробнее раскрыто в ряде работ сотрудников УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии», среди которых работы [7-12].

Методика включения МКТ как средства формирования профессиональной компетентности студентов-музыкантов с нарушением зрения была апробирована в Санкт-Петербурге в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена, в Специальном (коррекционном) образовательном учреждении Школа-интернат № 33 (Бергер Н.А., Яцентковская Н.А., см. работы [13; 14]), в Центре социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов Невского района (Воронов А.М.; [15; 16]), в Музыкальных классах для слепых и слабовидящих детей Государственного бюджетного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств Охтинского центра эстетического воспитания» (Горова А.А. [17]), в школе № 657 Приморского района (Кириллова В.В., Богданова; [18; 19]), а также во многих других учебных заведениях страны, среди которых Курский музыкальный колледж-интернат слепых [20], Нижегородский музыкальный колледж им. М.А. Балакирева (Климентова Л.С., Беликов А.Ю., Беликова Л.Н. и др., см. работы [21; 22]), в Псковском областном колледже искусств им. Н.А. Римского-Корсакова и Центре лечебной педагогики и дифференцированного обучения Псковской области и Интеграционных мастерских для инвалидов им. В.П. Шмитца (Галковская И.В., [23] и мн. др., где работают педагоги, прошедшие специальную подготовку на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки в УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена.

МЕТОДЫ И ПОДХОДЫ

Самый главный дефицит для незрячего человека – дефицит информации восполняется с помощью цифровых технологий, в частности, компьютеров, смартфонов и так далее благодаря программам речевого сопровождения, которые разрабатываются под самые популярные платформы – Windows, Mac OS и Android. Следует отметить, что современные операционные системы обладают рядом собственных встроенных приложений для слабовидящих и незрячих людей (экранные лупы, экранные дикторы), но работать со сложными программами, где основой интерфейса являются графические объекты (кнопки, анализаторы амплитуды и спектра в звуковых редакторах, метки локаций и т. д.) эти средства не позволяют.

Сегодня существуют два наиболее функциональных приложения экранного доступа – JAWS for Windows и NVDA.

JAWS for Windows Screen Reading Software (англ. аббр. Job Access With Speech – "доступ к действиям с помощью речи") – самая популярная в мире программа экранного доступа, работающая на PC в среде Windows. Она обеспечи-

вает доступ к системным, офисным приложениям и другому необходимому программному обеспечению, включая интернет-обозреватели. Благодаря речевому синтезатору через аудио-карту компьютера информация с экрана считывается вслух, обеспечивая возможность речевого доступа к самому разнообразному контенту. JAWS также выводит информацию на рельефно-точечный дисплей Брайля, включает большой набор клавиатурных команд, позволяющих воспроизвести действия, которые обычно выполняются только при помощи мыши. Эти команды выполняют и другие полезные функции, призванные повысить скорость и эффективность работы. Входящие в пакет утилиты обеспечивают возможность тонкой настройки для наиболее комфортной работы практически с любым приложением.

NVDA (англ. NonVisual Desktop Access – "невизуальный доступ к рабочему столу") – свободная, с открытым исходным кодом программа для MS Windows, которая позволяет незрячим и людям с глубокими нарушениями зрения работать на компьютере без визуального контроля, выводя всю необходимую информацию с помощью речи или на дисплей Брайля. NVDA является зрелым продуктом для «чтецов экрана» и находится всегда на острие самых современных технологий в сфере доступности. Поскольку NVDA является проектом с открытым исходным кодом, каждый пользователь, при наличии знаний достаточного уровня, сможет внести свой вклад в развитие программы или сделать ее удобнее для себя.

Совместный проект Sibelius (кроссплатформенная программа-редактор нотных партитур для операционных систем MS Windows, Mac OS и RISC OS от компании Sibelius Software (Avid Technology)), начиная со специально выпущенной версии 7.5.1 при поддержке программы NVDA, обеспечивает экранный доступ с речевым сопровождением для работы со сложными нотными текстами. Это, прежде всего, ввод, редактирование и прочтение визуального нотного графического материала – то, чего в первую очередь не хватало как студентам, так и преподавателям теоретических дисциплин.

Использование МКТ в обучении инвалидов по зрению из многообещающих инновационных проектов уже превратилось сегодня в реальность. Расширяются возможности включения незрячих в инклюзивное музыкальное образование. Там, где раньше можно было проверять знания и умения только в устной форме (прежде всего – это теоретические дисциплины: теория музыки, гармония, полифония, сольфеджио), появилась возможность работать с программами нотного-компьютерной графики.

Незрячие композиторы получили с помощью МКТ полноценный инструмент для того, чтобы самостоятельно набирать нотный текст и подготавливать его для дальнейшего опубликования. Это многократно ускорило претворение в жизнь творческих идей авторов, так как нотные тексты раньше приходилось сначала писать рельефно-точечным способом по системе Л. Брайля, и только потом надиктовывать материал или отдавать специально обученному переписчику брайлевских нот. А таких специалистов очень мало не только в нашей стране, но и в мире.

Появилась реальная возможность обучать инвалидов по зрению новым, ранее недоступным направлениям в профессиональной музыкальной деятельности. Но на практике полноценно МКТ для данной категории людей в России реализует только одно среднее специализированное учебное заведение – Курский музыкальный колледж-интернат слепых – и, частично, ряд высших учебных заведений, среди которых – учебно-методическая лаборатория «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена. Вся многолетняя деятельность этих учебных заведений направлена не только на воспитание полноценного специалиста в выбранной профессии, но также и на его интеграцию в современное общество. В средних и высших музыкальных учебных заведениях (специальных, т. е. реализующих образовательную деятельность со студентами, имеющими ограниченные возможности здоровья, и обычных) очень мало специалистов, владеющих спецификой работы по данному направлению с незрячими студентами.

ЛИТЕРАТУРНЫЙ ОБЗОР

Сегодня цифровые технологии и МКТ становятся незаменимым инструментом образовательного процесса для различных социальных групп в приобщении к высокохудожественной музыкальной культуре, а также уникальной технологией для реализации инклюзивного педагогического процесса, поскольку благодаря применению МКТ открываются новые творческие перспективы как для людей с ограниченными возможностями здоровья, так и для педагогов, работающих в данной сфере.

К наиболее значимым событиям, посвященным данному вопросу, можно отнести следующие: ежегодная Международная научно-практическая конференция «Современное музыкальное образование», проводимая совместно Российским государственным педагогическим университетом им. А.И. Герцена и Санкт-Петербургской государственной консерваторией им. Н.А. Римского-Корса-

кова с 2002 года; ежегодные международные научно-практические конференции, проводимые в рамках программы «Обеспечение доступа к культурно-историческому наследию инвалидам по зрению» Комитетом по культуре Санкт-Петербурга, Санкт-Петербургской государственной библиотекой для слепых и слабовидящих и Российским государственным педагогическим университетом им. А.И. Герцена с 2013 года. Определённый интерес представляют также материалы докладов участников следующих конференций: Санкт-Петербургская международная конференция «Региональная информатика (РИ-2018)» и «Региональная информатика (РИ-2016)», организованная «Санкт-Петербургским обществом информатики, вычислительной техники, систем связи и управления», Правительством Санкт-Петербурга, Законодательным Собранием Санкт-Петербурга, Правительством Ленинградской области, Министерством науки и высшего образования РФ, Министерством связи и массовых коммуникаций РФ, Российской академией образования, Отделением нанотехнологий и информационных технологий Российской академии наук, Санкт-Петербургским институтом информатики и автоматизации Российской академии наук; Международная конференция «Ребенок в современном мире» – «Интернет и цифровое пространство: постматериальные ценности молодежи», «Экология детства» и др.; международная научно-теоретическая конференция «Коммуникативные стратегии информационного общества»; Международная научная конференция «X Юбилейные Санкт-Петербургские социологические чтения. Четвертая промышленная революция: реалии и современные вызовы»; 16th International Conference on Literature, Languages, Humanities & Social Sciences (LLHSS-18) (Budapest, Hungary); The 11th International Conference on Informatics in Schools. Fundamentals of Computer Science and Software Engineering. ISSEP 2018 (St. Petersburg, Russia); International Conference on Multidisciplinary Research & Practice (ICMRP) (Oxford, UK); 15th International Conference on Education, Economics, Humanities and Interdisciplinary Studies. EEHIS-18 (Paris, France); 2nd International Congress of Special Education (Rome, Italy); 16th International Conference on Computers Helping People with Special Needs (Linz, Austria).

Значительный интерес представляют новейшие разработки в области применения информационных технологий для незрячих и людей с глубокими нарушениями зрения. Так, например, авторы [24], используя переносные Utilizing RGB-Depth images acquired by a wearable system, предлагают интегрированную вспомогательную навигацию для людей с ослабленным зрением. Предложенный подход надежно обнаруживает несколько целей и обеспечивает эффективную помощь людям с нарушениями зрения.

В работе [25] сообщается об использовании цифровых средств массовой информации и ИКТ в образовательных учреждениях, в частности в сфере профессионального образования и профессиональной подготовки, обсуждается идея систематического анализа потенциала цифровых медиа и ИКТ для повышения инклюзивного потенциала образовательной организации в целом.

Сегодня слепые и слабовидящие люди все еще полагаются на традиционные навигационные средства, такие как трость для микронавигации, которая, однако, не помогает развивать ориентацию в большем масштабе или планировать маршруты. Чтобы преодолеть эту проблему, вводятся элементы виртуальной среды [26], которая позволяет испытывать неизвестные места, оставаясь при этом в контролируемой среде.

При использовании интерактивных тактильных карт и диаграмм, широко используемых людьми с нарушениями зрения, авторы [27] предлагают применить новый подход – дополненную реальность, позволяющую легко и быстро дополнять реальные объекты звуковой обратной связью. Преподавателя нашли инструмент простым в использовании.

Отметим, что компьютеризация учебных заведений (в том числе – музыкальных), в которых обучаются инвалиды по зрению, направлена не только на решение общих образовательных задач и удобства хранения и обмена информацией, она также позволяет найти новые формы профессионального воспитания и обучения. В этом плане нами были проанализированы работы, в которых представлены результаты проведённых авторами исследований. Статьи, монографии, научные доклады, среди которых [28-86], составили методологическую и методическую основу для понимания возможностей применения новых прорывных технологий в области инклюзивного образования, сформировали наши представления об основных направлениях развития новых сфер деятельности в области инклюзивного музыкально-образовательного процесса; работы [87 – 96] позволили сформулировать основные идеи проводимых нами исследований.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ДИСКУССИИ

Применение цифровых технологий прочно вошло в повседневную жизнь студентов с глубокими нарушениями зрения. Практически все студенты используют в учебных целях цифровые плееры, диктофоны, персональные компьютеры, ноутбуки, планшетные компьютеры, смартфоны. Подключение стационарных и мобильных устройств к широкополосному доступу в интернет стало нормой и удовлетворяет потребности 100% желающих. Большинство студентов регулярно применяют при подготовке к занятиям звуковые материалы, записанные в цифровом виде, текстовые электронные документы (конспекты, книги, статьи в интернете), которые озвучиваются при помощи специальных программных голосовых синтезаторов и программ экранного доступа.

В конце 90-х гг. XX века в образовательные программы некоторых музыкальных факультетов высших и средних учебных заведений России,

музыкальных школ и школ искусств начали экспериментально вводиться дисциплины «Музыкальная информатика» и «Компьютерная аранжировка». Основной акцент был сделан на изучение цифровых технологий в области музыки и работы с цифровым звуком, а также на освоение самых распространенных музыкальных программ. Начиная с 2003 дисциплина «Музыкальная информатика» в соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего образования (ГОС ВО, в дальнейшем – ФГОС ВПО и ФГОС ВО) и среднего профессионального образования, вводится в учебные планы многих образовательных учреждений России, деятельность которых связана с музыкальным искусством и музыкально-педагогическим образованием.

Эта категория людей до сих пор практически лишена возможности полноценно работать с плоскочечным нотным текстом и его последующем тиражировании в рельефно-точечном варианте. Специализированного программного обеспечения для работы незрячих с нотным брайлем на сегодняшний день в мире не существует, а попытки адаптировать программы экранного доступа к нотным редакторам (в частности Avid Sibelius) на дали того результата, который необходим для полноценного прочтения визуального материала. Кроме того, ни одна из существующих программ для работы с нотной графикой не способна вывести информацию на тактильный дисплей Брайля и принтер для печати рельефно-точечным шрифтом.

Каково же предназначение, в чем суть названных ранее предметов в обучении студентов музыкальных специальностей с нарушениями зрения? Как использовать различные вспомогательные программные средства, созданные для людей с патологией зрительного анализатора, связанные с деятельностью музыканта, который работает с современными программными средствами? К таким специализированным программам-реабилитантам можно отнести широко востребованные в деятельности музыканта, работающего с цифровыми технологиями, выполненными зарубежными коллегами и требующими дополнительных функций, связанных с переводом. Можно ли использовать специализированное программное обеспечение, например Web-based Computer-Aided Translation (CAT) [97] и EasyTrans [98], получившее широкое распространение у незрячих переводчиков.

Эти и многие другие вопросы волнуют сегодня преподавателей-исследователей, чья деятельность связана с обучением студентов с глубокими нарушениями зрения.

Остановимся более подробно в данной статье на особенностях преподавания дисциплин «Музыкальная информатика» и «Компьютерная аранжировка» в средних профессиональных и высших учебных заведениях студентам-музыкантам с глубокими нарушениями зрения.

Творческая деятельность с применением цифрового музыкального инструментария, изначально являясь факультативным предметом, в дальнейшем составила основу специализированного учебного курса «Компьютерная аранжировка».

Практика показала, что введение дисциплин «Музыкальная информатика» и «Компьютерная аранжировка» способствует более полноценному освоению таких предметов, как «Инструментовка и аранжировка», «Концертмейстерский класс», «Сольфеджио», «Гармония» и многих других, играющих важнейшую роль в профессиональном обучении студентов-музыкантов с нарушением зрения в среднем профессиональном (музыкальном) специализированном учебном заведении – Курском музыкальном колледже-интернате слепых. Эти дисциплины вызывают огромный интерес у студентов – инвалидов по зрению, так как учебный процесс тесно связан с компьютерными технологиями, и эта, на сегодняшний день относительно новая, форма обучения особым образом привлекает обучаемых.

«Музыкальная информатика» в комплексе с другими дисциплинами способствует профессиональной абилитации молодых людей с патологией зрительного анализатора, повышению их социального статуса и, в дальнейшем, – интеграции в профессиональную деятельность.

Цель курса «Музыкальная информатика» – создать предпосылки расширения адаптационных возможностей музыканта – инвалида по зрению с помощью современных цифровых технологий и МКТ, способствующих более полному использованию его творческого потенциала.

Задачи предмета: знакомство и освоение цифровых звуковых технологий, приобретение опыта работы с оцифрованным и синтезированным звуком, музыкальным материалом в различных форматах.

Данный курс дает возможность получения следующих навыков:

- работы в звуковых редакторах и программах-секвенсорах как с аудио, так и с MIDI-данными;
- нотного набора, подготовки партитур и партий для оркестровых, хоро-вых, ансамблевых сочинений и так далее;
- записи живого звука и его преобразования.

На практике студенты знакомятся с основными типами профессионального музыкального программного обеспечения:

- программами-аудиоредакторами (Adobe Audition, Sound Forge, Wavelab);
- программами-секвенсорами (Cubase, Reaper, Sonar, Studio One);
- программами нотно-компьютерной графики (Final, Sibelius);

- если позволяет время, в этот список можно также включить программы-конструкторы: как MIDI (Band-in-a-Box), так и аудио (Dance eJay, Magix Music Maker и им подобные).

Достаточно знакомства с одной из программ в каждой группе, так как алгоритм работы и функционал у них практически одинаковый, разница в логике построения интерфейса.

Программы-аудиоредакторы ориентированы на гибкую работу с аудиоинформацией. Это наиболее универсальная технология, представляющая звук как он есть – в виде звуковой волны. В данных программах объединены функции цифрового магнитофона, звуковой монтажной станции и набора устройств обработки звука, осуществляется запись, воспроизведение или монтаж музыкального материала. Для людей с ограниченными возможностями здоровья по зрению с помощью специализированных речевых программ доступны практически все функции и виды редактирования в программах данного типа. С их помощью можно профессионально подготовить звуковые материалы для радиопередач и аудиокниг, оцифровать и отреставрировать старые записи, изменить скорость звучания и высоту тона на профессиональном уровне и так далее.

Программы-секвенсоры предназначены для записи музыкальных композиций «с нуля». Они всегда многодорожечные и допускают формирование произведения из независимых партий различных инструментов, сочетая в себе множество функций виртуальной студии. Звук может формироваться как с программных виртуальных синтезаторов, так и с внешних звуковых модулей. Эти программы также работают и с аудиоматериалом. Запись и использование в партитуре «живых» инструментов (голоса, струнных, духовых и так далее) поможет обогатить общее звучание *аудиопроекта*.

Одним из наиболее удачно адаптированных виртуальных секвенсоров для незрячих музыкантов является программа Sonar от компании Cakewalk. При поддержке AWS практически весь функционал программы доступен для использования незрячим человеком

Курс «**Компьютерная аранжировка**» базируется на знаниях и навыках, приобретенных студентами в результате изучения дисциплины «Музыкальная информатика» и является его естественным продолжением или дополнением (если занятия хронологически совпадают по учебной программе).

Цель курса – освоить новые возможности адаптации музыканта-инвалида по зрению в современном мире, возникшие благодаря компьютерным технологиям; создать предпосылки для полноценного творческого сотрудничества в обществе.

Задачи курса – овладение музыкантами с нарушением зрения методами аранжировки с помощью МКТ, специализированного программно-аппаратного обеспечения (микшеров, микрофонов, приборов обработки звука, профессиональных программных средств и так далее) посредством их изучения и освоения с последующим созданием итогового творческого проекта.

Результатом освоения курса должно стать приобретение практических навыков как в области МКТ, так и в области аранжировки, а также воспитание разностороннего музыкального мышления обучаемого, необходимого для успешной самостоятельной профессиональной деятельности в качестве артиста, преподавателя, концертмейстера, аранжировщика.

На сегодняшний день достаточно много технической информации существует не только в печатном виде, но и в виде обучающих видео и аудио-подкастов на просторах Интернета. Поэтому часть технического материала можно оставить для самостоятельного изучения, что даст больше времени для развития творческих способностей студентов и их практического воплощения на занятиях.

Прежде всего в ходе собеседования, с которого начинается первое занятие, необходимо выявить общий уровень знаний: в области применения персонального компьютера в целом и МКТ – в частности. Далее – практическая проверка музыкальных данных: слуха (мелодического, гармонического, тембрового, ладового и внеладового); владения инструментом (в первую очередь – фортепиано и клавишным электронным музыкальным инструментом – ЭМИ); ориентации на фортепианной клавиатуре (попросить сыграть аккордовую последовательность, мелодическую фразу в разных тональностях и тому подобное). Как вариант, можно включить для анализа несложную песню или инструментальную композицию для выявления навыков подбора по слуху. Проверка знаний в области теории музыки поможет в дальнейшем выбрать оптимальный язык общения в зависимости от профессиональной подготовленности обучающегося. Полученная информация и будет отправной точкой для начала практических занятий.

Можно выделить несколько видов творческой работы, предлагаемых студенту, выявив его технические знания и музыкальные способности:

- создание аранжировки (минусовки) на готовую исходную композицию;
- инструментовка произведения, данного в нотном изложении;
- ремикс (кавер, ремейк) на уже существующую композицию;
- создание аранжировки на музыку собственного сочинения, или написанную (наигранную, напетую) другим автором, но ранее не аранжированную.

Основных видов не много, но формы их реализации многогранны. Это и запись аккомпанемента с использованием всего лишь одного инструмента, и обработка классических произведений, и создание оркестровой или хоровой партитуры в программе нотно-компьютерной графики и так далее. Не имеет значения, будет ли это вокальная или инструментальная композиция, важно, чтобы материал был предложен самим обучающимся или выбран с учетом его музыкального

вкуса и пожеланий. Это обеспечит устойчивый интерес и послужит стимулом к работе.

Нужно отметить, что только дифференцированный подход – наиболее продуктивный путь при обучении студентов МКТ [99]. Здесь не может быть единых контрольных требований за исключением технической составляющей. Музыкальный уровень подготовки у всех разный, как и творческий потенциал. Очень важно выбрать такой вид деятельности, при котором будет достигнут конечный результат в виде готового музыкального продукта (существует немало примеров того, как после нескольких занятий или самостоятельных попыток овладеть техникой компьютерной аранжировки у достаточно подготовленных студентов-музыкантов пропадало всякое желание продолжать развитие в этом направлении). Пусть это будет даже маленькая пьеса с использованием одного или нескольких инструментов, или несложная хоровая аранжировка, созданная в программе нотно-компьютерной графики. Главное – к студенту придет понимание того, что реализовать свои творческие замыслы не так сложно, как это может показаться с самого начала.

Овладение МКТ в совокупности с развитием творческих способностей дает не только стимул к дальнейшему профессиональному росту, но и предполагает приобретение дополнительной, востребованной на сегодняшний день, специальности музыканта-аранжировщика.

Курский музыкальный колледж-интернат слепых – единственное учебное заведение в России, которое на сегодняшний день в полном объеме реализует данные дисциплины, имея в своем арсенале самые современные технические средства, профессионально подготовленные педагогические кадры, специально оборудованные аудитории с возможностью самостоятельных занятий студентов. Это, практически, готовая база для проведения исследований, мониторинга и апробирования инновационных МКТ.

Выпускники колледжа-интерната достаточно часто выбирают РГПУ им. Герцена для дальнейшего обучения и добиваются блестящих результатов. Так, за последние 2 года, студент института компьютерных наук и технологического образования РГПУ им. А.И. Герцена Виктор Захаров стал лауреатом премии Совета ректоров вузов Санкт-Петербурга «Талант преодоления им. Л.М. Шипицыной»; студент факультета социальных наук Владимир Казанкин получил диплом лауреата конкурса в системе высшего профессионального образования «Студент года – 2016» в номинации «Лучший в организации деятельности волонтерского движения».

Практический опыт, накопленный педагогами колледжа в работе с незрячими за более чем 60-ти летнюю историю учебного заведения, передается из поколения в поколение и является уникальным. Курский музыкальный колледж-интернат слепых тесно сотрудничает с Курским институтом развития образования (КИРО), являясь экспериментальной площадкой для студентов и педагогов музыкальных учебных заведений, а также дефектологических факультетов вузов.

Колледж активно сотрудничает с учебно-методической лабораторией «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена, принимают участие в научно-практических конференциях, обучающих вебинарах, онлайн-конференциях, семинарах-практикумах и др.

В учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена, возглавляемой профессором И.Б. Горбуновой, реализуется обучение по программе профессиональной переподготовки «Преподавание музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий», один из модулей которой – «Методика преподавания музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий» – предполагает углубленное изучение слушателями темы, связанные с организацией инклюзивного музыкального образования.

В рамках ежегодной Международной научно-практической конференции «Современное музыкальное образование», проводимой с 2002 года совместно УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» Российской государственного педагогического университета им. А.И. Герцена и Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова, в 2015 году начала работу самостоятельная секция «Инклюзивное музыкальное образование», участие в работе которой принимают учёные и педагоги из различных профессиональных и специальных учреждений России.

С 2016 года сотрудниками УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» издаётся серия сборников «Музыкально-компьютерные технологии», в которой отражены учебно-методические разработки, научно-исследовательские материалы и представлены результаты передового педагогического опыта по различным направлениям использования МКТ в системе современного образования. В 2019 году выпущен в свет очередной сборник серии – «Музыкально-компьютерные технологии. Инклюзивное музыкальное образование» (Вып. VI), в котором излагаются методические подходы и педагогические материалы использования цифровых технологий и МКТ как инструментов реализации образовательного процесса для различных социальных групп в приобщении к высокохудожественной музыкальной культуре, осуществления инклюзивного педагогического процесса с применением МКТ; раскрываются новые творческие перспективы как для людей с ограниченными возможностями здоровья, так и для педагогов, работающих в данной сфере.

Многолетний опыт работы с различными возрастными категориями людей с ограниченными возможностями по зрению (студентами-музыкантами средних

и высших учебных заведений, преподавателями, работающими со студентами – инвалидами по зрению, а также композиторами и аранжировщиками, обучающимися в системе дополнительного профессионального образования и имеющими глубокие нарушения зрения) выявил острую необходимость разработки специализированного программного обеспечения для незрячих не только в нашей стране, но и в мире.

Разработка программно-аппаратных комплексов, связанных с нотной компьютерной графикой для незрячих музыкантов различных возрастных групп и разного уровня подготовленности – наиболее перспективное и важнейшее направление в области тифлосредств для практической реализации технологий, способствующих оптимизации процесса обучения людей с ограниченными возможностями по зрению. С использованием этих средств значительно расширятся возможности включения незрячих в инклюзивное музыкальное образование. Там, где раньше можно было проверять знания и умения только в устной форме (прежде всего это теоретические дисциплины: теория музыки, гармония, полифония, сольфеджио), появится возможность работать с программами нотной компьютерной графики.

В то же время, незрячие композиторы получают полноценный инструмент для того, чтобы самостоятельно набирать нотный текст и подготавливать его для дальнейшего опубликования. Это многократно ускорило бы претворение в жизнь творческих идей авторов, так как нотные тексты, на сегодняшний день, приходится сначала писать рельефно-точечным способом по системе Брайля, и только потом надиктовывать материал или отдавать специально обученному переписчику брайльских нот. А таких специалистов очень мало не только в нашей стране, но и в мире.

Для разработки такого программного обеспечения необходим комплексный подход. С одной стороны – это специалисты в области программирования, с другой – люди, заинтересованные в воплощении данного проекта, знающие специфику системы и логику нотного Брайля, способные поставить технические задачи для практической реализации проекта.

Специализированного программного обеспечения для работы незрячих с нотным брайлем на сегодняшний день в мире не существует, а попытки адаптировать программы экранного доступа к нотным редакторам (в частности Avid Sibelius) на дали того результата, который необходим для полноценного прочтения визуального материала. Кроме того, ни одна из существующих программ для работы с нотной графикой не способна выводить информацию на тактильный дисплей Брайля и принтер для печати рельефно-точечным шрифтом.

В настоящее время ведется активное обсуждение концепции разработки специализированного программного обеспечения для незрячих. Данное программное обеспечение необходимо не только в обучении профессиональных музыкантов, но и детей – инвалидов по зрению для освоения нотной системы и нотного брайля.

ВЫВОДЫ

Опираясь на собственный педагогический опыт преподавания дисциплин «Музыкальная информатика» и «Компьютерная аранжировка» студентам-музыкантам – инвалидам по зрению, можно сделать определенные выводы.

Необходимо дальнейшее профессиональная переподготовка в РГПУ им. Герцена по программе «Преподавание музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий», 2016 год. Говорова, Воронов, Морозов.

Овладение функциями современного музыкального компьютера открывает перед студентами с нарушением зрения огромные возможности для освоения безграничного пространства звукового и музыкального мира. Особое значение имеет тот факт, что работать с музыкальным компьютером незрячие учащиеся могут благодаря использованию программ экранного доступа (речевых синтезаторов) без участия компьютерной мыши, при выключенном мониторе и, что немаловажно, без посторонней помощи. Это позволяет студентам с глубокими нарушениями зрения осваивать новые, востребованные в настоящее время профессии, а также в значительной степени способствует расширению возможностей их личностной и творческой самореализации.

Практика показала, что внедрение в учебный процесс музыкальной информатики в связке с компьютерной аранжировкой дает более полное практическое овладение МКТ и является наиболее оптимальным решением при их изучении. Этому способствуют, прежде всего, индивидуальные занятия, на которых обучающийся вместе с педагогом решают именно те задачи, которые вызывают наибольший интерес у студента, что содействует более продуктивному освоению материала.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как новая обучающая и творческая среда. В сборнике: *Современное музыкальное образование-2002: материалы Международной научно-практической конференции*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова / под общ. ред. И.Б. Горбуновой. 2002: 161 – 169.
2. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в общем и профессиональном музыкальном образовании. В книге: *Современное музыкальное образование-2004: материалы международной научно-практической конференции*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова / под ред. И.Б. Горбуновой. 2004: 52 – 55.
3. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*, 2004. № 4 (9): 123 – 138.
4. Горбунова И.Б. Цифровая творческая образовательная среда: музыкально-компьютерные технологии. В сборнике: *Четвертая промышленная революция: реалии и современные вызовы. X Юбилейные Санкт-Петербургские социальные чтения, сборник материалов международной научной конференции*. 2018. С. 271 – 276.

Для этого в учебной программе средних и ряда высших профессиональных музыкальных учебных заведений преподаются такие дисциплины, как «Математика и информатика», «Музыкальная информатика», «Музыкальная звукозапись», «Компьютерная аранжировка», которые составляют основу для приобретения высоких профессиональных знаний студентами с ограниченными возможностями по зрению, составляют ценностный компонент для их социальной адаптации, являются существенным дополнением в реализации социального лифтинга.

При этом необходимо использовать дифференцированный подход как один из важнейших способов оптимизации процесса обучения студентов с глубокими нарушениями зрения компьютерной аранжировке и композиции, музыкальной звукозаписи, музыкальной информатике и других дисциплин, требующих овладением МКТ

Для комфортной работы с музыкальным материалом рекомендуется «распараллеливать» процесс озвучки программой NVDA и непосредственно сам музыкальный материал в программе Sibelius. Синтезатор речи NVDA следует направить на встроенную звуковую карту, звук из Sibelius – на карту с поддержкой ASIO (это наиболее предпочтительный вариант для того, чтобы избежать задержек на отклик нажатия клавиш при работе с MIDI-клавиатурой и виртуальными синтезаторами и семплерами), поскольку и сама программа Sibelius достаточно ресурсоемка. Нагрузка ложится не только на процессор, но и на видеокарту.

Несмотря на то, что информационные технологии и МКТ необходимы в обучении студентов музыкальных специальностей ни у кого не вызывает сомнений, в большинстве случаев, ситуация такова, что полноценно воплотить в учебный процесс эти предметы удается далеко не каждому учебному заведению. Основные причины – нехватка квалифицированных специалистов и несовершенная материально-техническая база.

Раскрыть и восполнить все аспекты обучения незрячих музыкантов новым дисциплинам, связанным с МКТ, полностью пока достаточно сложно, многое еще формируется.

Но хотелось бы отметить главное. Требуется мощная финансовая и правовая поддержка на самом высоком государственном уровне, так как технические средства обеспечения учебного процесса такого типа достаточно дороги.

В заключение перечислим некоторые новые направления деятельности будущих выпускников – инвалидов по зрению, владеющих современными МКТ:

- создание аранжировок, инструментовок и оригинальных композиций;
- запись «живого» звука;
- профессиональный набор нотного текста;
- реставрация старых записей;
- подготовка цифровых фонограмм;
- синтез звука;
- звукозаписывающая работа.

Многолетний опыт работы с абсолютно различными возрастными категориями людей с ограниченными возможностями по зрению выявил острую необходимость разработки специализированного программного обеспечения для незрячих не только в нашей стране, но и в мире.

Авторы статьи всецело готовы к сотрудничеству с заинтересованными организациями и разработчиками в проведении дальнейших исследований в обозначенных выше направлениях научных исследований в области тифлопедагогики и в практической реализации технологий, способствующих оптимизации процесса обучения людей с ограниченными возможностями по зрению.

В дальнейшем авторами статьи на основе проведенного исследования и анализа опыта педагогической деятельности планируется проведение работ по адаптации нотных редакторов и разработки среды незрячего доступа для музыкантов с ограниченными возможностями здоровья по зрению.

В заключение следует отметить, что овладение функциями современного мультимедийного компьютера открывает перед студентами с нарушением зрения огромные возможности для освоения безграничного пространства звукового и музыкального мира. Особое значение имеет тот факт, что работать с музыкальным компьютером незрячие учащиеся могут благодаря использованию программ экранного доступа (речевых синтезаторов) – без участия компьютерной мыши, при выключенном мониторе и, что немаловажно, без посторонней помощи. Это позволяет студентам с глубокими нарушениями зрения осваивать новые, востребованные в настоящее время профессии, а также в значительной степени способствует расширению возможностей их личностной и творческой самореализации.

5. Горбунова И.Б., Воронов А.М. Методика обучения информационным технологиям людей с нарушением зрения. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2015. № 5: 15 – 19.
6. Морозов С.А. Роль современных компьютерных технологий в системе обучения музыкантов-инвалидов по зрению (на примере Курского музыкального колледжа-интерната слепых). *Адаптивные технологии в учреждениях культуры как средство приобщения людей к музыкальному искусству: Материалы Международ. научно-практич. конф.* СПб ГБУК «Государственная библиотека для слепых и слабовидящих». СПб., 2014: 68 – 73.
7. Gorbunova I. and Govorova A. Music Computer Technologies as a Means of Teaching the Musical Art for Visually-Impaired People. In Prof. Dr. Rahim Ahmadi, Prof. Kazuaki Maeda, Prof. Dr. M. Plaisent (Ed.), 16th International Conference on Literature, Languages, Humanities & Social Sciences (LLHSS-18). Budapest, Hungary. Int'l Conference Proceedings, pp. 15 – 19, Oct. 2018. DOI: <https://doi.org/10.17758/URUAE4.UH10184022>
8. Gorbunova I. & Govorova A. (2018) Music Computer Technologies in Informatics and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairments: From the Experience. In: Pozdniakov S., Dagliev V. (eds) Informatics in Schools. Fundamentals of Computer Science and Software Engineering. ISSEP 2018. Lecture Notes in Computer Science, vol 11169. Springer, Cham DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-02750-6_29
9. Gorbunova I.B. and Voronov A.M. «Music Computer Technologies in Computer Science and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairment. In Prof. Dr. Rahim Ahmadi, Prof. Kazuaki Maeda, Prof. Dr. M. Plaisent (Ed.), 16th International Conference on Literature, Languages, Humanities & Social Sciences (LLHSS-18). Budapest, Hungary. Int'l Conference Proceedings, pp. 15 – 19, Oct. 2018. DOI: <https://doi.org/10.17758/URUAE4.UH10184021>
10. Воронов А.М., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в обучении студентов музыкальных вузов с нарушением зрения. В сборнике: *Современное музыкальное образование – 2010. Материалы международной научно-практической конференции*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова / под общ. ред. И.Б. Горбуновой. 2011: 208 – 211.
11. Говорова А.А., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как средство обучения людей с нарушениями зрения музыкальному искусству. *Теория и практика общественного развития*. 2015. № 11. С. 298 – 301.
12. Gorbunova Irina and Govorova Anastasia. Music Computer Technologies in Teaching Children with Profound Visual Impairment: Peculiarities, Problems and Perspectives. В сборнике: *Музыкально-компьютерные технологии. Вып. VI. Инклюзивное музыкальное образование*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019: 239 – 247.
13. Бергер Н.А., Яцентковская Н.А. Возможности музыкально-компьютерных технологий в инклюзивном музыкальном образовании. В сборнике: *Музыкально-компьютерные технологии. Вып. VI. Инклюзивное музыкальное образование*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019: 143 – 148.
14. Яцентковская Н.А. Специфика применения музыкально-компьютерных технологий в инклюзивном музыкальном образовании. В сборнике: *Музыкально-компьютерные технологии. Вып. VI. Инклюзивное музыкальное образование*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019: 290 – 299.
15. Воронов А.М., Горбунова И.Б. Обучение информационным технологиям людей с нарушением зрения. В сборнике: *Коммуникативные стратегии информационного общества Труды X Международной научно-теоретической конференции*. 2018: 371 – 377.
16. Gorbunova Irina and Voronov Alexis. Music Computer Technologies in Computer Science and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairment. В сборнике: *Музыкально-компьютерные технологии. Вып. VI. Инклюзивное музыкальное образование*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019: 299 – 305.
17. Говорова А.А., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как средство обучения людей с ограниченными возможностями здоровья по зрению музыкальному искусству. В сборнике: *Коммуникативные стратегии информационного общества Труды X Международной научно-теоретической конференции*. 2018: 382 – 388.
18. Кириллова В.В. Музыкальная психотерапия средствами музыкально-компьютерных технологий для детей с ограниченными возможностями здоровья. В сборнике: *Музыкально-компьютерные технологии. Вып. VI. Инклюзивное музыкальное образование*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019: 180 – 192.
19. Богданова С.В., Кириллова В.В. Особенности подготовки и проведения праздников для детей с ограниченными возможностями здоровья. В сборнике: *Музыкально-компьютерные технологии. Вып. VI. Инклюзивное музыкальное образование*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019: 134 – 143.
20. Морозов С.А., Захаров В.В. Роль современных музыкально-компьютерных технологий в обучении студентов – инвалидов по зрению в средних профессиональных музыкальных учебных заведениях. *Региональная информатика и информационная безопасность*. Сборник трудов. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. 2016: 292 – 296.
21. Климентова Л.С. Информационные компьютерные технологии в инклюзивном музыкальном образовании: из опыта Нижегородского музыкального училища им. М.А. Балакирева. В сборнике: *Музыкально-компьютерные технологии. Вып. VI. Инклюзивное музыкальное образование*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019: 148 – 152.
22. Беликов А.Ю. Некоторые особенности обучения детей с проблемами зрения в работе с музыкально-компьютерными программами. В сборнике: *Музыкально-компьютерные технологии. Вып. VI. Инклюзивное музыкальное образование*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019: 160 – 164.
23. Галковская И.В. Инклюзивное музыкальное образование в Пскове: из опыта совместных занятий студентов колледжа искусств и воспитанников интеграционных мастерских для инвалидов. В сборнике: *Музыкально-компьютерные технологии. Вып. VI. Инклюзивное музыкальное образование*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019: 62 – 69.
24. Cheng R., Wang K., Lin S. (2018) Intersection Navigation for People with Visual Impairment. In: Miesenberger K., Kouroupetroglou G. (eds) Computers Helping People with Special Needs. ICCHP 2018. Lecture Notes in Computer Science, vol 10897. Springer, Cham.
25. Weber H. (2018) Increasing Inclusive Capacity of Vocational Education and Training (VET) Organizations with Digital Media and ICT. In: Miesenberger K., Kouroupetroglou G. (eds) Computers Helping People with Special Needs. ICCHP 2018. Lecture Notes in Computer Science, vol 10896. Springer, Cham.
26. Kunz A., Miesenberger K., Zeng L., Weber G. (2018) Virtual Navigation Environment for Blind and Low Vision People. In: Miesenberger K., Kouroupetroglou G. (eds) Computers Helping People with Special Needs. ICCHP 2018. Lecture Notes in Computer Science, vol 10897. Springer, Cham.
27. Brock A.M. (2018) Augmented Reality for People with Visual Impairments: Designing and Creating Audio-Tactile Content from Existing Objects. In: Miesenberger K., Kouroupetroglou G. (eds) Computers Helping People with Special Needs. ICCHP 2018. Lecture Notes in Computer Science, vol 10897. Springer, Cham.
28. Araki K., Watanabe T. Comparison of reading accuracy between tactile pie charts and band charts. In: The 15th ACM SIGACCESS International Conference on Computers and Accessibility, Bellevue, Washington, USA, October 2013.
29. Albuys-Perrois J., Laviole J., Briant C., Brock A.: Towards a multisensory augmented reality map for blind and low vision people: a participatory design approach. In: International Conference CHI 2018 (2018).
30. Azuma R., Behringer R., Feiner S., Julier S., Macintyre, B.: Recent advances in augmented reality. In: IEEE CG&A2011, pp. 1 – 27, December 2001. <https://doi.org/10.1109/38.963459>
31. Brayda L., Campus C., Gori M.: Predicting successful tactile mapping of virtual objects. IEEE Trans. Haptics 6(4), 473 – 483 (2013).
32. Brock A.M., Truillet P., Oriola B., Picard D., Jouffrais, C.: Interactivity improves usability of geographic maps for visually impaired people. Hum. Comput. Interact. 30(2), 156 – 194 (2015).
33. Cattaneo Z., Vecchi T.: Blind Vision: The Neuroscience of Visual Impairment. MIT Press, Cambridge (2011). <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262015035.001.0001>
34. Ceaparu I., et al.: Determining causes and severity of end-user frustration. Int. J. Hum.-Comput. Interact. 17(3), 333 – 356 (2004).
35. Cheng R., Wang K., Yang K., Long N., Hu W., Chen H., Bai J., Liu, D.: Crosswalk navigation for people with visual impairments on a wearable device. J. Electron. Imaging 26, 53025 (2017).
36. Giraud S., Brock A.M., Macé M.J.-M., Jouffrais C.: Map learning with a 3D printed interactive small-scale model: improvement of space and text memorization in visually impaired students. Front. Psychol. 8, 930 (2017). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00930>
37. Gotzelmann T.: LucentMaps 3D printed audiovisual tactile maps for blind and visually impaired people. In: The 18th ACM Conference ASSETS 2016, pp. 81 – 90 (2016).
38. Daudén Roquet C., Kim J., Yeh T.: 3D Folded PrintGami: transforming passive 3D printed objects to interactive by inserted paper origami circuits. In: DIS 2016, pp. 187 – 191 (2016). <https://doi.org/10.1145/2901790.2901891>
39. Delahaye B.L.: The management of knowledge: a systems theory approach for vocational education and training. In: Searle, J., Roebuck, D. (eds.) Proceedings of the 10th Annual International Conference on Post compulsory Education and Training. Australian Academic Press, Brisbane, pp. 236 – 243 (2002).
40. Ducasse J., Brock A.M., Jouffrais C.: Accessible interactive maps for visually impaired users. In: Pissaloux E., Velázquez R. (eds.) Mobility of Visually Impaired People: Fundamentals and ICT Assistive Technologies, pp. 537 – 584. Springer, Cham (2018). https://doi.org/10.1007/978-3-319-54446-5_17
41. Engel C., Weber G.: Analysis of tactile chart design. In: Proceedings of the of PETRA 2017, pp. 197 – 200 (2017).
42. Goncu C., Marriott K., Hurst J.: Usability of accessible bar charts. In: Goel A.K., Jamnik M., Narayanan N.H. (eds.) Diagrams 2010. LNCS (LNAI), vol. 6170, pp. 167 – 181. Springer, Heidelberg (2010). https://doi.org/10.1007/978-3-642-14600-8_17
43. Hargreaves D.J., MacDonald R. & Miell D. How do People Communicate Using Music. Musical Communication, 1 – 26. Oxford University Press, Oxford (2005).
44. Honegger J.: Vernetztes Denken und Handeln in der Praxis. Versus, Zürich (2011).
45. Hoshino Y., Motoki A. (2018) An Evaluation of the Displaying Method on the Braille Learning System for the Sighted: For Understanding of the Mirror Image Relation. In: Miesenberger K., Kouroupetroglou G. (eds) Computers Helping People with Special Needs. ICCHP 2018. Lecture Notes in Computer Science, vol 10896. Springer, Cham.
46. Hoshino Y., Motoki A.: A study on the displaying method to assist the intuitive understanding about braille mirror image. Educ. Inf. Res. 33(2), 31 – 36 (2017).
47. Katz B., Kammoon S., Parsehian G., Gutierrez O., Brilhault A., Auvray M., Truillet P., Denis M., Thorpe S., Jouffrais C.: NAVIG: augmented reality guidance system for the visually impaired. Virtual Reality 16(4), 253 – 269 (2012).
48. Klatzky R.L., Lederman S.J.: Touch. In: Handbook of Psychology (2003).
49. Kouroupetroglou G. (2018). Welcome to ICCHP 2018! [Online]. Available: <http://www.icchp.org/welcome-chair-18>

50. Lahav O., Mioduser D.: multisensory virtual environment for supporting blind person's acquisition of spatial cognitive mapping, orientation, and mobility skills. In: Proceedings of the 4th International Conference on Disability, Virtual Reality & Associated Technology, pp. 213 – 220 (2002).
51. Lazar J., et al.: What frustrates screen reader users on the web: a study of 100 blind users. *Int. J. Hum.-Comput. Interact.* 22(3), 247 – 269 (2007).
52. Lewis J.R.: IBM computer usability satisfaction questionnaires: psychometric evaluation and instructions for use. *Int. J. Hum.-Comput. Interact.* 7(1), 57 – 78 (1995).
53. Likar B.: Innovation in vocational education – ways of reaching the tip of the iceberg. *Int. J. Innovat. Learn.* 4(4), 323 – 341 (2007).
54. Putnam B.C., Tiger J.H.: Teaching braille letters, numerals, punctuation, and contractions to sighted individuals. *J. Appl. Behav. Anal.* 48(2), 466 – 471 (2015).
55. Manduchi R., Kurniawan S.: Mobility-related accidents experienced by people with visual impairments. *Res. Pract. Vis. Impair. Blind.* 4(2), 44 – 54 (2011).
56. Maidenbaum S., Levy-Tzedek S., Chebat D., Amedi A.: Increasing accessibility to the blind of virtual environments, using a virtual mobility aid based on the "EyeCane" feasibility study. *PLoS ONE* 8(8), e72555 (2013).
57. Mascetti S., Ahmetovic D., Gerino A., Bernareggi C., Busso M., Rizzi A.: Robust traffic lights detection on mobile devices for pedestrians with visual impairment. *Comput. Vis. Image Underst.* 148, 123 – 135 (2016).
58. Motoki A.: Improvement and evaluation of braille learning support system for an understanding of mirror image relation. *Educ. Inf. Res.* 31(3), 31 – 40 (2015).
59. Moorkens J., O'Brien S.: Assessing user interface needs of post-editors of machine translation. In: Kenny, D. (ed.) *Human Issues in Translation Technology: The IATIS Yearbook*. Routledge, Oxford (2017).
60. Nescher T., Huang Y., Kunz A.: Free walking experience using model predictive control. In: Proceedings of the IEEE Symposium on 3D User Interfaces, pp. 111 – 118 (2014).
61. Owton T., Mileto F.: Translation tools and software – help or hindrance? (2011).
62. Oouchi S., Sawada M., Kaneko T., Chida K.: A survey on making and using tactile educational materials in schools for the blind. *Bull. Nat. Inst. Spec. Educ.* 31, 113 – 125 (2004).
63. Padur T., Zinke G.: Digitalisation of the world of work – perspectives and challenges facing vocational education and training 4.0. Translation from the German original (published in BWP 6/2015). <https://www.bibb.de/en/36985.php>. Accessed 23 Mar 2018
64. Poggi M., Nanni L., Mattocchia S.: Crosswalk recognition through point-cloud processing and deep-learning suited to a wearable mobility aid for the visually impaired. In: Murino V., Puppo E., Sona D., Cristani M., Sansone C. (eds.) *ICIAP 2015. LNCS*, vol. 9281, pp. 282 – 289. Springer, Cham (2015). https://doi.org/10.1007/978-3-319-23222-5_35
65. Poggi M., Nanni L., Mattocchia S.: Crosswalk recognition through point-cloud processing and deep-learning suited to a wearable mobility aid for the visually impaired. In: Murino V., Puppo E., Sona D., Cristani M., Sansone C. (eds.) *ICIAP 2015. LNCS*, vol. 9281, pp. 282 – 289. Springer, Cham (2015). https://doi.org/10.1007/978-3-319-23222-5_35
66. Rodríguez Vázquez S., Mileto F.: On the lookout for accessible translation aids: current scenario and new horizons for blind translation students and professionals. *J. Transl. Educ. Transl. Stud.* 1(2), 115 – 135 (2016).
67. Roters J., Jiang X., Rothaus K.: Recognition of traffic lights in live video streams on mobile devices. *IEEE Trans. Circ. Syst. Video Technol.* 21, 1497 – 1511 (2011).
68. Ruddle R., Volkova E., Bühlhoff H.: Walking improves your cognitive map in environments that are large-scale and large in extent. *ACM Trans. Comput.-Hum. Interact.* 18(2), 10 (2011).
69. Shanguan L., Yang Z., Zhou Z., Zheng X., Wu C., Liu Y.: CrossNavi: enabling real-time crossroad navigation for the blind with commodity phones. In: Proceedings of the 2014 ACM International Joint Conference on Pervasive and Ubiquitous Computing, pp. 787 – 798. ACM Press, New York (2014).
70. Silver L.C.: Systems Analysis and Synthesis Applied to Occupational Instruction in Secondary Schools. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED015676.pdf>. Accessed 26 Jan 2018
71. Teixeira C.S.C., Moorkens J.: Creating a tool for multimodal translation and post-editing on touch-screen devices. In: *Translating and the Computer (TC39) Conference*, London, UK (2017).
72. Torres-Gil M.A., Cadanova-Gonzales O., Gonzalez-Mora J.L.: Applications of virtual reality for visually impaired people. *WSEAS Trans. Comput.* 9(2), 184 – 193 (2010).
73. Torres-Hostench O., et al.: Testing interaction with a mobile MT postediting app. *Int. J. Transl. Interpret. Res.* 9(2), 138 – 150 (2017).
74. Shi L., Zhao Y., Azenkot S.: Markit and Talkit: a low-barrier toolkit to augment 3D printed models with audio annotations. In: Proceedings of the 30th Annual Symposium UIST 2017, pp. 493 – 506 (2017). <https://doi.org/10.1145/3126594.3126650>
75. Laviolle J., Hachet M.: PapART: interactive 3D graphics and multi-touch augmented paper for artistic creation. In: Proceedings of the IEEE 3DUI 2012, pp. 3 – 6 (2012). <https://doi.org/10.1109/3DUI.2012.6184167>
76. Wang Z., Li N., Li B.: Fast and independent access to map directions for people who are blind. *Interact. Comput.* 24, 91 – 106 (2012).
77. Wang S., Pan H., Zhang C., Tian Y.: RGB-D image-based detection of stairs, pedestrian crosswalks and traffic signs. *J. Vis. Commun. Image Represent.* 25, 263 – 272 (2014).
78. Watanabe T., Mizukami H. (2018) Effectiveness of Tactile Scatter Plots: Comparison of Non-visual Data Representations. In: Miesenberger K., Kouroupetroglou G. (eds) *Computers Helping People with Special Needs. ICCHP 2018. Lecture Notes in Computer Science*, vol 10896. Springer, Cham.
79. Watanabe T., Yamaguchi T., Nakagawa M.: Development of software for automatic creation of embossed graphs. In: Miesenberger K., Karshmer A., Penaz P., Zagler W. (eds.) *ICCHP 2012. LNCS*, vol. 7382, pp. 174 – 181. Springer, Heidelberg (2012). https://doi.org/10.1007/978-3-642-31522-0_25
80. Wei Y., Kou X., Lee M.C.: A new vision and navigation research for a guide-dog robot system in urban system. In: *2014 IEEE/ASME International Conference on Advanced Intelligent Mechatronics*, pp. 1290 – 1295. IEEE (2014).
81. Wild G. (2018) The Inaccessibility of Video Players. In: Miesenberger K., Kouroupetroglou G. (eds) *Computers Helping People with Special Needs. ICCHP 2018. Lecture Notes in Computer Science*, vol 10896. Springer, Cham.
82. Yao C.: Multi-phase safety system for real walking in virtual environments. Semester project ETH Zurich (2016).
83. Zank M., Yao C., Kunz A.: Multi-phase wall warmer system for real walking in virtual environments. In: Proceedings of the IEEE Symposium on 3D User Interfaces, pp. 223 – 224 (2017).
84. Zeng L.: A survey: outdoor mobility experiences by the visually impaired. In: Proceedings of Mensch and Computer 2015, pp. 391 – 397 (2011).
85. Zeng L., Prescher D., Weber G.: Exploration and avoidance of surrounding obstacles for the visually impaired. In: Proceedings of ACM Assets, pp. 111 – 118 (2012).
86. Zeng L., Miao M., Weber G.: Interactive audio-haptic map explorer on a tactile display. *Interact. Comput.* 27(4), 413 – 429 (2015).
87. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке. В сборнике: *Современное музыкальное образование – 2010. Материалы международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова* / под общ. ред. И.Б. Горбуновой. 2011: 128 – 131.
88. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О значении информационных технологий для современной экспериментальной эстетики (музыкально-теоретический аспект) // В сборнике: *Субкультуры и коммуникативные стратегии информационного общества. Труды Международной научно-теоретической конференции*. Отв. за выпуск О.Д. Шипунова. 2014: 97 – 100.
89. Горбунова И.Б. О Юрии Николаевиче Раге. В сборнике: *Измерение музыки Памяти Юрия Николаевича Рага (1926 – 2012): сборник научных статей*. Санкт-Петербург, 2015: 15 – 20.
90. Горбунова И.Б. Информационные и музыкально-компьютерные технологии в музыкальном образовании. В сборнике: *Современное музыкальное образование – 2016: материалы XV международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова* / под общ. ред. И.Б. Горбуновой. 2017: 44 – 51.
91. Горбунова И.Б. Компьютерная студия звукозаписи как инструмент музыкального творчества и феномен музыкальной культуры. *Общество: философия, история, культура*. 2017. № 2: 87 – 92.
92. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. К вопросу реализации образовательного потенциала музыки в контексте современного информационного социокультурного пространства. *Информация и образование: границы коммуникаций*. 2016. № 8 (16): 116 – 118.
93. Горбунова И.Б. Методические аспекты толкования функционально-логических закономерностей музыки и музыкально-компьютерные технологии: системы музыкальной нотации. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016. № 10: 69 – 77.
94. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Опыт математического представления музыкально-логических закономерностей в книге Я. Коенакиса «Формализованная музыка». *Общество. Среда. Развитие*. 2012. № 4 (25): 135 – 138.
95. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О математических методах в исследовании музыки и подготовке музыкантов. *Проблемы музыкальной науки*. 2013. № 1 (12): 264 – 268.
96. Горбунова И.Б. Методические аспекты толкования функционально-логических закономерностей музыки и музыкально-компьютерные технологии: системы музыкальной нотации. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016. № 10: 69 – 77.
97. Rodríguez Vázquez S., Fitzpatrick D., O'Brien S. (2018) Is Web-Based Computer-Aided Translation (CAT) Software Usable for Blind Translators?. In: Miesenberger K., Kouroupetroglou G. (eds) *Computers Helping People with Special Needs. ICCHP 2018. Lecture Notes in Computer Science*, vol 10896. Springer, Cham.
98. Al-Bassam D., Alotaibi H., Alotaibi S., Al-Khalifa Hend S.: EasyTrans: accessible translation system for blind translators. In: Miesenberger, K., Bühler, C., Penaz, P. (eds.) *ICCHP 2016. LNCS*, vol. 9759, pp. 583–586. Springer, Cham (2016). https://doi.org/10.1007/978-3-319-41267-2_83
99. Морозов С.А. Дифференцированный подход как один из важнейших способов оптимизации процесса обучения компьютерной аранжировке. *Мир науки, культуры, образования*, 2017. № 6. С.

References

1. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как новая обучающая и творческая среда. В сборнике: *Современное музыкальное образование-2002: материалы Международной научно-практической конференции*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова / под общ. ред. И.Б. Горбуновой. 2002: 161 – 169.

2. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obschem i professional'nom muzykal'nom obrazovanii. V knige: *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie-2004: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova / pod red. I.B. Gorbunovoj. 2004: 52 – 55.
3. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologii kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena*, 2004. № 4 (9): 123 – 138.
4. Gorbunova I.B. Cifrovaya tvorcheskaya obrazovatel'naya sreda: Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. V sbornike: *Chetvertaya promyshlennaya revolyuciya: realii i sovremennye vyzovy. X Yubilejnye Sankt-Peterburgskie sociologicheskie chteniya, sbornik materialov mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. 2018. S. 271 – 276.
5. Gorbunova I.B., Voronov A.M. Metodika obucheniya informacionnym tehnologiyam lyudej s narusheniem zreniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2015. № 5: 15 – 19.
6. Morozov S.A. Rol' sovremennyh komp'yuternyh tehnologii v sisteme obucheniya muzykantov-invalidov po zreniyu (na primere Kurskogo muzykal'nogo kolledzha-internata slepyh). *Adaptivnye tehnologii v uchrezhdeniyah kul'tury kak sredstvo priobshcheniya lyudej s narusheniyami zreniya k muzykal'nomu iskusstvu: Materialy Mezhdunar. nauchno-praktich. konf.* SPb GBUK «Gosudarstvennaya biblioteka dlya slepyh i slabovidyaschih». SPb., 2014: 68 – 73.
7. Gorbunova I. and Govorova I.B. Music Computer Technologies as a Means of Teaching the Musical Art for Visually-Impaired People. In Prof. Dr. Rahim Ahmadi, Prof. Kazuaki Maeda, Prof. Dr. M. Plaisent (Ed.), 16th International Conference on Literature, Languages, Humanities & Social Sciences (LHSS-18). Budapest, Hungary. Int'l Conference Proceedings, pp. 15 – 19, Oct. 2018. DOI: <https://doi.org/10.17758/URUAE4.UH10184022>
8. Gorbunova I. & Govorova A. (2018) Music Computer Technologies in Informatics and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairments: From the Experience. In: Pozdniakov S., Dagienė V. (eds) Informatics in Schools. Fundamentals of Computer Science and Software Engineering. ISSEP 2018. Lecture Notes in Computer Science, vol 11169. Springer, Cham DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-02750-629>
9. Gorbunova I.B. and Voronov A.M. «Music Computer Technologies in Computer Science and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairment. In Prof. Dr. Rahim Ahmadi, Prof. Kazuaki Maeda, Prof. Dr. M. Plaisent (Ed.), 16th International Conference on Literature, Languages, Humanities & Social Sciences (LHSS-18). Budapest, Hungary. Int'l Conference Proceedings, pp. 15 – 19, Oct. 2018. DOI: <https://doi.org/10.17758/URUAE4.UH10184021>
10. Voronov A.M., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obuchenii studentov muzykal'nyh vzrov s narusheniem zreniya. V sbornike: *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2010. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova / pod obsch. red. I.B. Gorbunovoj. 2011: 208 – 211.
11. Govorova A.A., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak sredstvo obucheniya lyudej s narusheniyami zreniya muzykal'nomu iskusstvu. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015. № 11. S. 298 – 301.
12. Gorbunova Irina and Govorova Anastasia. Music Computer Technologies in Teaching Children with Profound Visual Impairment: Peculiarities, Problems and Perspectives. V sbornike: *Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. Vyp. VI. Inklyuzivnoe muzykal'noe obrazovanie*. SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2019: 239 – 247.
13. Berger N.A., Yacentskovskaya N.A. Vozmozhnosti muzykal'no-komp'yuternyh tehnologii v inklyuzivnom muzykal'nom obrazovanii. V sbornike: *Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. Vyp. VI. Inklyuzivnoe muzykal'noe obrazovanie*. SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2019: 143 – 148.
14. Yacentskovskaya N.A. Specifika primeneniya muzykal'no-komp'yuternyh tehnologii v inklyuzivnom muzykal'nom obrazovanii. V sbornike: *Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. Vyp. VI. Inklyuzivnoe muzykal'noe obrazovanie*. SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2019: 290 – 299.
15. Voronov A.M., Gorbunova I.B. Obuchenie informacionnym tehnologiyam lyudej s narusheniem zreniya. V sbornike: *Kommunikativnye strategii informacionnogo obschestva Trudy X Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoy konferencii*. 2018: 371 – 377.
16. Gorbunova Irina and Voronov Alexis. Music Computer Technologies in Computer Science and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairment. V sbornike: *Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. Vyp. VI. Inklyuzivnoe muzykal'noe obrazovanie*. SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2019: 299 – 305.
17. Govorova A.A., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak sredstvo obucheniya lyudej s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya po zreniyu muzykal'nomu iskusstvu. V sbornike: *Kommunikativnye strategii informacionnogo obschestva Trudy X Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoy konferencii*. 2018: 382 – 388.
18. Kirillova V.V. Muzykal'naya psihoterapiya sredstvami muzykal'no-komp'yuternyh tehnologii dlya detej s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya. V sbornike: *Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. Vyp. VI. Inklyuzivnoe muzykal'noe obrazovanie*. SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2019: 180 – 192.
19. Bogdanova S.V., Kirillova V.V. Osobennosti podgotovki i provedeniya prazdnikov dlya detej s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya. V sbornike: *Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. Vyp. VI. Inklyuzivnoe muzykal'noe obrazovanie*. SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2019: 134 – 143.
20. Morozov S.A., Zaharov V.V. Rol' sovremennyh muzykal'no-komp'yuternyh tehnologii v obuchenii studentov – invalidov po zreniyu v srednih professional'nyh muzykal'nyh uchebnyh zavedeniyah. *Regional'naya informatika i informacionnaya bezopasnost'*. Sbornik trudov. Sankt-Peterburgskoe obschestvo informatiki, vychislitel'noj tehniki, sistem svyazi i upravleniya. 2016: 292 – 296.
21. Klimentova L.S. Informacionnye komp'yuternye tehnologii v inklyuzivnom muzykal'nom obrazovanii: iz opyta Nizhegorodskogo muzykal'nogo uchilisha im. M.A. Balakireva. V sbornike: *Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. Vyp. VI. Inklyuzivnoe muzykal'noe obrazovanie*. SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2019: 148 – 152.
22. Belikov A.Yu. Nekotorye osobennosti obucheniya detej s problemami zreniya v rabote s muzykal'no-komp'yuternymi programmami. V sbornike: *Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. Vyp. VI. Inklyuzivnoe muzykal'noe obrazovanie*. SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2019: 160 – 164.
23. Galkovskaya I.V. Inklyuzivnoe muzykal'noe obrazovanie v Pskove: iz opyta sovmeshnyh zanyatij studentov kolledzha iskusstv i vospitannikov integracionnyh masterskih dlya invalidov. V sbornike: *Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. Vyp. VI. Inklyuzivnoe muzykal'noe obrazovanie*. SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2019: 62 – 69.
24. Cheng R., Wang K., Lin S. (2018) Intersection Navigation for People with Visual Impairment. In: Miesenberger K., Kouroupetroglou G. (eds) Computers Helping People with Special Needs. ICCHP 2018. Lecture Notes in Computer Science, vol 10897. Springer, Cham.
25. Weber H. (2018) Increasing Inclusive Capacity of Vocational Education and Training (VET) Organizations with Digital Media and ICT. In: Miesenberger K., Kouroupetroglou G. (eds) Computers Helping People with Special Needs. ICCHP 2018. Lecture Notes in Computer Science, vol 10896. Springer, Cham.
26. Kunz A., Miesenberger K., Zeng L., Weber G. (2018) Virtual Navigation Environment for Blind and Low Vision People. In: Miesenberger K., Kouroupetroglou G. (eds) Computers Helping People with Special Needs. ICCHP 2018. Lecture Notes in Computer Science, vol 10897. Springer, Cham.
27. Brock A.M. (2018) Augmented Reality for People with Visual Impairments: Designing and Creating Audio-Tactile Content from Existing Objects. In: Miesenberger K., Kouroupetroglou G. (eds) Computers Helping People with Special Needs. ICCHP 2018. Lecture Notes in Computer Science, vol 10897. Springer, Cham.
28. Araki K., Watanabe T.: Comparison of reading accuracy between tactile pie charts and band charts. In: The 15th ACM SIGACCESS International Conference on Computers and Accessibility, Bellevue, Washington, USA, October 2013.
29. Albuys-Perrois J., Laviole J., Briant C., Brock A.: Towards a multisensory augmented reality map for blind and low vision people: a participatory design approach. In: International Conference CHI 2018 (2018).
30. Azuma R., Behringer R., Feiner S., Julier S., Macintyre, B.: Recent advances in augmented reality. In: IEEE CG&A2011, pp. 1 – 27, December 2001. <https://doi.org/10.1109/38.963459>
31. Brayda L., Campus C., Gori M.: Predicting successful tactile mapping of virtual objects. *IEEE Trans. Haptics* 6(4), 473 – 483 (2013).
32. Brock A.M., Truillet P., Oriola B., Picard D., Jouffrais, C.: Interactivity improves usability of geographic maps for visually impaired people. *Hum. Comput. Interact.* 30(2), 156 – 194 (2015).
33. Cattaneo Z., Vecchi T.: Blind Vision: The Neuroscience of Visual Impairment. MIT Press, Cambridge (2011). <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262015035.001.0001>
34. Ceaparu I., et al.: Determining causes and severity of end-user frustration. *Int. J. Hum.-Comput. Interact.* 17(3), 333 – 356 (2004).
35. Cheng R., Wang K., Yang K., Long N., Hu W., Chen H., Bai J., Liu, D.: Crosswalk navigation for people with visual impairments on a wearable device. *J. Electron. Imaging* 26, 53025 (2017).
36. Giraud S., Brock A.M., Macé M.J.-M., Jouffrais C.: Map learning with a 3D printed interactive small-scale model: improvement of space and text memorization in visually impaired students. *Front. Psychol.* 8, 930 (2017). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00930>
37. Gotzelmann T.: LucentMaps 3D printed audiovisual tactile maps for blind and visually impaired people. In: The 18th ACM Conference ASSETS 2016, pp. 81 – 90 (2016).
38. Daudén Roquet C., Kim J., Yeh T.: 3D Folded PrintGami: transforming passive 3D printed objects to interactive by inserted paper origami circuits. In: DIS 2016, pp. 187 – 191 (2016). <https://doi.org/10.1145/2901790.2901891>
39. Delahaye B.L.: The management of knowledge: a systems theory approach for vocational education and training. In: Searle, J., Roebuck, D. (eds.) Proceedings of the 10th Annual International Conference on Post compulsory Education and Training. Australian Academic Press, Brisbane, pp. 236 – 243 (2002).
40. Ducasse J., Brock A.M., Jouffrais C.: Accessible interactive maps for visually impaired users. In: Pissaloux E., Velázquez R. (eds.) Mobility of Visually Impaired People: Fundamentals and ICT Assistive Technologies, pp. 537 – 584. Springer, Cham (2018). https://doi.org/10.1007/978-3-319-54446-5_17
41. Engel C., Weber G.: Analysis of tactile chart design. In: Proceedings of the of PETRA 2017, pp. 197 – 200 (2017).
42. Goncu C., Marriott K., Hurst J.: Usability of accessible bar charts. In: Goel A.K., Jamnik M., Narayanan N.H. (eds.) Diagrams 2010. LNCS (LNAI), vol. 6170, pp. 167 – 181. Springer, Heidelberg (2010). https://doi.org/10.1007/978-3-642-14600-8_17
43. Hargreaves D.J., MacDonald R. & Miell D. How do People Communicate Using Music. *Musical Communication*, 1 – 26. Oxford University Press, Oxford (2005).
44. Honegger J.: Vernetztes Denken und Handeln in der Praxis. Versus, Zürich (2011).
45. Hoshino Y., Motoki A. (2018) An Evaluation of the Displaying Method on the Braille Learning System for the Sighted: For Understanding of the Mirror Image Relation. In: Miesenberger K., Kouroupetroglou G. (eds) Computers Helping People with Special Needs. ICCHP 2018. Lecture Notes in Computer Science, vol 10896. Springer, Cham.
46. Hoshino Y., Motoki A.: A study on the displaying method to assist the intuitive understanding about braille mirror image. *Educ. Inf. Res.* 33(2), 31 – 36 (2017).

47. Katz B., Kammoon S., Parsehian G., Gutierrez O., Brihault A., Auvray M., Trulliet P., Denis M., Thorpe S., Jouffrais C.: NAVIG: augmented reality guidance system for the visually impaired. *Virtual Reality* 16(4), 253 – 269 (2012).
48. Klatzky R.L., Lederman S.J.: Touch. In: *Handbook of Psychology* (2003).
49. Kouroupetroglou G. (2018). Welcome to ICCHP 2018! [Online]. Available: <http://www.icchp.org/welcome-chair-18>
50. Lahav O., Mioduser D.: multisensory virtual environment for supporting blind person's acquisition of spatial cognitive mapping, orientation, and mobility skills. In: *Proceedings of the 4th International Conference on Disability, Virtual Reality & Associated Technology*, pp. 213 – 220 (2002).
51. Lazar J., et al.: What frustrates screen reader users on the web: a study of 100 blind users. *Int. J. Hum.-Comput. Interact.* 22(3), 247 – 269 (2007).
52. Lewis J.R.: IBM computer usability satisfaction questionnaires: psychometric evaluation and instructions for use. *Int. J. Hum.-Comput. Interact.* 7(1), 57 – 78 (1995).
53. Likar B.: Innovation in vocational education – ways of reaching the tip of the iceberg. *Int. J. Innovat. Learn.* 4(4), 323 – 341 (2007).
54. Putnam B.C., Tiger J.H.: Teaching braille letters, numerals, punctuation, and contractions to sighted individuals. *J. Appl. Behav. Anal.* 48(2), 466 – 471 (2015).
55. Manduchi R., Kurniawan S.: Mobility-related accidents experienced by people with visual impairments. *Res. Pract. Vis. Impair. Blind.* 4(2), 44 – 54 (2011).
56. Maidenbaum S., Levy-Tzedek S., Chebat D., Amedi A.: Increasing accessibility to the blind of virtual environments, using a virtual mobility aid based on the "EyeCane" feasibility study. *PLoS ONE* 8(8), e72555 (2013).
57. Mascetti S., Ahmetovic D., Gerino A., Bernareggi C., Busso M., Rizzi A.: Robust traffic lights detection on mobile devices for pedestrians with visual impairment. *Comput. Vis. Image Underst.* 148, 123 – 135 (2016).
58. Motoki A.: Improvement and evaluation of braille learning support system for an understanding of mirror image relation. *Educ. Inf. Res.* 31(3), 31 – 40 (2015).
59. Moorkens J., O'Brien S.: Assessing user interface needs of post-editors of machine translation. In: Kenny, D. (ed.) *Human Issues in Translation Technology: The IATIS Yearbook*. Routledge, Oxford (2017).
60. Nescher T., Huang, Y., Kunz A.: Free walking experience using model predictive control. In: *Proceedings of the IEEE Symposium on 3D User Interfaces*, pp. 111 – 118 (2014).
61. Owton T., Mileto F.: Translation tools and software – help or hindrance? (2011).
62. Oouchi S., Sawada M., Kaneko T., Chida K.: A survey on making and using tactile educational materials in schools for the blind. *Bull. Nat. Inst. Spec. Educ.* 31, 113 – 125 (2004).
63. Padur T., Zinke G.: Digitalisation of the world of work – perspectives and challenges facing vocational education and training 4.0. Translation from the German original (published in BWP 6/2015). <https://www.bibb.de/en/36985.php>. Accessed 23 Mar 2018
64. Poggi M., Nanni L., Mattocchia S.: Crosswalk recognition through point-cloud processing and deep-learning suited to a wearable mobility aid for the visually impaired. In: Murino V., Puppo E., Sona D., Cristani M., Sansone C. (eds.) *ICIAP 2015. LNCS*, vol. 9281, pp. 282 – 289. Springer, Cham (2015). https://doi.org/10.1007/978-3-319-23222-5_35
65. Poggi M., Nanni L., Mattocchia S.: Crosswalk recognition through point-cloud processing and deep-learning suited to a wearable mobility aid for the visually impaired. In: Murino V., Puppo E., Sona D., Cristani M., Sansone C. (eds.) *ICIAP 2015. LNCS*, vol. 9281, pp. 282 – 289. Springer, Cham (2015). https://doi.org/10.1007/978-3-319-23222-5_35
66. Rodríguez Vázquez S., Mileto F.: On the lookout for accessible translation aids: current scenario and new horizons for blind translation students and professionals. *J. Transl. Educ. Transl. Stud.* 1(2), 115 – 135 (2016).
67. Roters J., Jiang X., Rothaus K.: Recognition of traffic lights in live video streams on mobile devices. *IEEE Trans. Circ. Syst. Video Technol.* 21, 1497 – 1511 (2011).
68. Ruddle R., Volkova E., Bülthoff H.: Walking improves your cognitive map in environments that are large-scale and large in extent. *ACM Trans. Comput.-Hum. Interact.* 18(2), 10 (2011).
69. Shanguan L., Yang Z., Zhou Z., Zheng X., Wu C., Liu Y.: CrossNavi: enabling real-time crossroad navigation for the blind with commodity phones. In: *Proceedings of the 2014 ACM International Joint Conference on Pervasive and Ubiquitous Computing*, pp. 787 – 798. ACM Press, New York (2014).
70. Silver L.C.: *Systems Analysis and Synthesis Applied to Occupational Instruction in Secondary Schools*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED015676.pdf>. Accessed 26 Jan 2018
71. Teixeira C.S.C., Moorkens J.: Creating a tool for multimodal translation and post-editing on touch-screen devices. In: *Translating and the Computer (TC39) Conference*, London, UK (2017).
72. Torres-Gil M.A., Cadanova-Gonzales O., Gonzalez-Mora J.L.: Applications of virtual reality for visually impaired people. *WSEAS Trans. Comput.* 9(2), 184 – 193 (2010).
73. Torres-Hostench O., et al.: Testing interaction with a mobile MT postediting app. *Int. J. Transl. Interpret. Res.* 9(2), 138 – 150 (2017).
74. Shi L., Zhao Y., Azenkot S.: Markit and Talkit: a low-barrier toolkit to augment 3D printed models with audio annotations. In: *Proceedings of the 30th Annual Symposium UIST 2017*, pp. 493 – 506 (2017). <https://doi.org/10.1145/3126594.3126650>
75. Laviola J., Hachet M.: PapART: interactive 3D graphics and multi-touch augmented paper for artistic creation. In: *Proceedings of the IEEE 3DUI 2012*, pp. 3 – 6 (2012). <https://doi.org/10.1109/3DUI.2012.6184167>
76. Wang Z., Li N., Li B.: Fast and independent access to map directions for people who are blind. *Interact. Comput.* 24, 91 – 106 (2012).
77. Wang S., Pan H., Zhang C., Tian Y.: RGB-D image-based detection of stairs, pedestrian crosswalks and traffic signs. *J. Vis. Commun. Image Represent.* 25, 263 – 272 (2014).
78. Watanabe T., Mizukami H. (2018) Effectiveness of Tactile Scatter Plots: Comparison of Non-visual Data Representations. In: Miesenberger K., Kouroupetroglou G. (eds) *Computers Helping People with Special Needs. ICCHP 2018. Lecture Notes in Computer Science*, vol 10896. Springer, Cham.
79. Watanabe T., Yamaguchi T., Nakagawa M.: Development of software for automatic creation of embossed graphs. In: Miesenberger K., Karshmer A., Penaz P., Zagler W. (eds.) *ICCHP 2012. LNCS*, vol. 7382, pp. 174 – 181. Springer, Heidelberg (2012). https://doi.org/10.1007/978-3-642-31522-0_25
80. Wei Y., Kou X., Lee M.C.: A new vision and navigation research for a guide-dog robot system in urban system. In: *2014 IEEE/ASME International Conference on Advanced Intelligent Mechatronics*, pp. 1290 – 1295. IEEE (2014).
81. Wild G. (2018) The Inaccessibility of Video Players. In: Miesenberger K., Kouroupetroglou G. (eds) *Computers Helping People with Special Needs. ICCHP 2018. Lecture Notes in Computer Science*, vol 10896. Springer, Cham.
82. Yao C.: Multi-phase safety system for real walking in virtual environments. Semester project ETH Zurich (2016).
83. Zank M., Yao C., Kunz A.: Multi-phase wall warmer system for real walking in virtual environments. In: *Proceedings of the IEEE Symposium on 3D User Interfaces*, pp. 223 – 224 (2017).
84. Zeng L.: A survey: outdoor mobility experiences by the visually impaired. In: *Proceedings of Mensch and Computer 2015*, pp. 391 – 397 (2011).
85. Zeng L., Prescher D., Weber G.: Exploration and avoidance of surrounding obstacles for the visually impaired. In: *Proceedings of ACM Assets*, pp. 111 – 118 (2012).
86. Zeng L., Miao M., Weber G.: Interactive audio-haptic map explorer on a tactile display. *Interact. Comput.* 27(4), 413 – 429 (2015).
87. Gorbunova I.B. *Informacionnyye tehnologii v muzyke. V sbornike: Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2010. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova / pod obsch. red. I.B. Gorbunovoj.* 2011: 128 – 131.
88. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. *O znachenii informacionnyh tehnologii dlya sovremennoj 'estetiki (muzykal'no-teoreticheskij aspekt) // V sbornike: Subkul'tury i kommunikativnye strategii informacionnogo obschestva. Trudy Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoy konferencii. Otv. za vypusk O.D. Shipunova.* 2014: 97 – 100.
89. Gorbunova I.B. *O Yurii Nikolaeviche Ragsa. V sbornike: Izmerenie muzyki Pamyati Yuriya Nikolaevicha Ragsa (1926 – 2012): sbornik nauchnyh statej. Sankt-Peterburg, 2015: 15 – 20.*
90. Gorbunova I.B. *Informacionnyye i muzykal'no-komp'yuternyye tehnologii v muzykal'nom obrazovanii. V sbornike: Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2016: materialy XV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova / pod obsch. red. I.B. Gorbunovoj.* 2017: 44 – 51.
91. Gorbunova I.B. *Komp'yuternaya studiya zvukozapisi kak instrument muzykal'nogo tvorchestva i fenomen muzykal'noj kul'tury. Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura.* 2017. № 2: 87 – 92.
92. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. *K voprosu realizacii obrazovatel'nogo potentsiala muzyki v kontekste sovremennogo informacionnogo sociokul'turnogo prostranstva. Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacii.* 2016. № 8 (16): 116 – 118.
93. Gorbunova I.B. *Metodicheskie aspekty tolkovaniya funkcional'no-logicheskikh zakonomernostej muzyki i muzykal'no-komp'yuternyye tehnologii: sistemy muzykal'noj notacii. Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika.* 2016. № 10: 69 – 77.
94. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. *Opyt matematicheskogo predstavleniya muzykal'no-logicheskikh zakonomernostej v knige Ya. Ksenakisa «Formalizovannaya muzyka». Obschestvo. Sreda. Razvitiye.* 2012. № 4 (25): 135 – 138.
95. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. *O matematicheskikh metodah v issledovanii muzyki i podgotovke muzykantov. Problemy muzykal'noj nauki.* 2013. № 1 (12): 264 – 268.
96. Gorbunova I.B. *Metodicheskie aspekty tolkovaniya funkcional'no-logicheskikh zakonomernostej muzyki i muzykal'no-komp'yuternyye tehnologii: sistemy muzykal'noj notacii. Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika.* 2016. № 10: 69 – 77.
97. Rodríguez Vázquez S., Fitzpatrick D., O'Brien S. (2018) Is Web-Based Computer-Aided Translation (CAT) Software Usable for Blind Translators?. In: Miesenberger K., Kouroupetroglou G. (eds) *Computers Helping People with Special Needs. ICCHP 2018. Lecture Notes in Computer Science*, vol 10896. Springer, Cham.
98. Al-Bassam D., Alotaibi H., Alotaibi S., Al-Khalifa Hend S.: EasyTrans: accessible translation system for blind translators. In: Miesenberger, K., Bühler, C., Penaz, P. (eds.) *ICCHP 2016. LNCS*, vol. 9759, pp. 583–586. Springer, Cham (2016). https://doi.org/10.1007/978-3-319-41267-2_83
99. Morozov S.A. *Differencirovannyj podhod kak odin iz vazhnejshih sposobov optimizacii processa obucheniya komp'yuternoj aranzhirovke. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya,* 2017. № 6. S.

Gorbunova I.B., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Informatization of Education, Chief Researcher, Educational and Methodical Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

Mikhutkina N.V., teacher of the highest category, class of keyboards and electronic musical instruments, Music Computer Technologies Children's School of Arts (Khimki, Moscow Region, Russia), E-mail: nina.mihutkina@yandex.ru

CREATIVE ACTIVITIES WITH MUSIC COMPUTER AT THE INSTITUTIONS OF SECONDARY MUSICAL EDUCATION IN RUSSIA. The development of new music technologies necessitates changes in the content of musical education. Music pedagogy faces the task of educating creative musicians capable of innovative activities and non-standard musical thinking. Therefore, primary music education should introduce creative learning technologies aimed at developing the creative abilities of students. The article analyzes the content of musical and creative activity of students using music computer technologies (MCT) on the example of the discipline "Creative Activities with Music Computer". The conducted theoretical and experimental research allowed to draw a conclusion that the discipline "Creative Activities with Music Computer" not only develops creative abilities, but also creates conditions for all-round and harmonious development of the personality of students.

Key words: music education, music computer technologies (MCT), creative activities with music computer, computer arrangement, musical composition, multimedia project.

И.Б. Горбунова, д-р пед. наук, проф., гл. науч. сотрудник учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», проф. каф. информатизации образования РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

Н.В. Михуткина, преподаватель высшей категории по классу клавишных электронных инструментов и музыкально-компьютерного творчества МАО ДО ЦДШИ г. Химки, Московская обл., E-mail: nina.mihutkina@yandex.ru

КОМПЬЮТЕРНОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Развитие новых музыкальных технологий обуславливает необходимость изменения в содержании музыкального образования. Перед музыкальной педагогией стоят задачи воспитания креативных музыкантов, способных к новаторской деятельности и нестандартному музыкальному мышлению. Поэтому начальное музыкальное образование должно внедрять креативные технологии обучения, нацеленные на развитие творческих способностей учащихся. В статье анализируется содержание музыкально-творческой деятельности учащихся с использованием музыкально-компьютерных технологий (МКТ) на примере учебной дисциплины «Компьютерное музыкальное творчество». Проведенное теоретико-экспериментальное исследование позволило сделать вывод о том, что дисциплина «Компьютерное музыкальное творчество» не только развивает творческие способности, но и создает условия для всестороннего и гармоничного развития личности учащихся.

Ключевые слова: музыкальное образование, музыкально-компьютерные технологии (МКТ), компьютерное музыкальное творчество, компьютерная аранжировка, музыкальная композиция, мультимедийный проект.

В наше время исчезает граница между музыкантами, которые сочиняют, исполняют и записывают музыку. Сегодня любой музыкант, который хочет быть востребованным в сфере современной музыки, должен уметь работать с музыкально-компьютерными технологиями (МКТ) [1-4]. Они предъявляют иные требования к музыканту. Уже недостаточно быть просто хорошим исполнителем на музыкальных инструментах и иметь традиционные знания по музыкальной теории, классической гармонии, полифонии и инструментовке [5-9]. Современному музыканту необходимы знания в сфере МКТ: акустики и электроакустики, психоакустики, звукозаписи, методов звукового синтеза, языков звукового программирования и др. (см., например, работы [10-13]). Можно утверждать, что нашёлся инструмент музыканта-исследователя, исполнителя и творца, с помощью которого оказывается возможным объединить в одно целое всю «многослойную музыкальную культуру» (термин З. Лиссы [14]) – это МКТ, компьютерное музыкальное творчество, непосредственно изучающие и использующие материал «гомогенной посредующей системы» музыки (термин Д. Лукача [15, с. 352]) и тем самым обеспечивающие необходимый уровень и охват проявлений музыкальной культуры. Музыкант должен профессионально владеть МКТ, звукорежиссерским оборудованием. В связи с этим перед музыкальной педагогией стоят задачи воспитания креативных музыкантов, способных к новаторской деятельности, нестандартным творческим решениям, оригинальному мышлению.

ПОСТАНОВКА ЗАДАЧИ И ЛИТЕРАТУРНЫЙ ОБЗОР

В России около двадцати лет активно внедряются МКТ как новый вид образовательной и художественной деятельности педагога-музыканта. Лицензирован и внедрён в образовательный процесс высших учебных заведений страны профиль подготовки бакалавра образования «Музыкально-компьютерные технологии» (с 2004 г.) и программа подготовки магистров образования «Музыкально-компьютерные технологии в образовании» (с 2006 г.), разработанные под руководством одного из авторов статьи в учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена. Развивается школа исполнительского мастерства на электронных музыкальных инструментах (ЭМИ) [16-17]. В музыкальных вузах, музыкальных и музыкально-педагогических училищах, музыкальных колледжах, музыкальных школах, школах искусств, дворцах и домах детского творчества, центрах художественного воспитания детей и молодежи открыты классы МКТ и ЭМИ. Проводятся многочисленные фестивали и конкурсы творчества в десятках городов России, где учащиеся и педагоги выступают в различных жанрах цифровой и электроакустической музыки; результаты выступлений конкурсантов оцениваются компетентными жюри. Отметим ряд конкурсов, проводимых, например, в Санкт-Петербурге, которые приобрели широкую известность в стране и за её пределами: ежегодный Всероссийский конкурс электроакустической музыки «ДЕМО», Международный конкурс творчества «Музыкальная палитра», Всероссийский фестиваль-конкурс (с меж-

дународным участием) «КЛАРИНИ XXI века» и др. Число участников конкурсов с каждым годом неуклонно и стремительно возрастает, расширяется география конкурсантов.

Однако, как показывает практика, новое направление образовательной деятельности не всегда соответствует пониманию его необходимости преподавателями и руководителями учебных заведений начального, среднего и высшего звена. Как правило, негативные комментарии высказываются со стороны преподавателей, ориентированных на традиционные методы обучения и сложившиеся ранее подходы к системе музыкального образования. Одни из них определяют МКТ и электронную музыку как экспериментальное направление, элитарное творчество, эксклюзивную форму художественной деятельности. Другие, напротив, считают, что МКТ и ЭМИ основаны на «неживом» звучании и потому заведомо ущербны. Новый цифровой инструментарий для многих из последних связан только с поп- или рок-музыкой, и в основном, с их точки зрения, построен на примитивных художественных и эстетических образных концепциях.

Это мнение также обусловлено ограниченным характером знакомства педагогов-музыкантов с высокохудожественными образцами электронной и компьютерной музыки, с возможностями цифрового инструментария, который предполагает элементы квалификации музыканта как аранжировщика, звукорежиссёра и дирижёра. Нередко это связано не только с отсутствием творческой и исполнительской практики использования МКТ и ЭМИ в профессиональной деятельности педагога-музыканта, что, в частности, может быть вызвано отсутствием соответствующего инструментария, но и направленностью традиционного музыкально-педагогического образования на узкоспециализированную деятельность преподавателя музыкальных дисциплин, резко ограничивающую его профессиональную компетентность и диапазон музыкального мышления, поскольку ориентированная на освоение уже известного традиционного музыкального инструментария исполнительская практика остаётся более предсказуемой в оценках, нежели изучение возможностей нового музыкального инструмента и эстетическая оценка получаемых при этом результатов.

Музыканты, внедряющие МКТ и ЭМИ, сталкиваются с такими проблемами во многих странах. Учёные и педагоги отмечают, что, несмотря на эффективность и доступность цифровых технологий в образовательном процессе (Horita, Япония, 2014 [18]), МКТ и музыкальных технологий – в музыкальном образовании (King, Hironides, Ruthmann, Великобритания-США, 2017 [19]), преподаватели остаются консервативными в своих подходах к преподаванию музыкальных дисциплин, музыкальной композиции (Wise, Великобритания, 2016) [20]; в реальном музыкально-образовательном процессе программы по обучению музыке никак не коррелируют с преподаванием информационных технологий (IT) (Crawford, Southcott, Австралия, 2017) [21]; несмотря на то, что ИТ быстро входят во все профессии, этот процесс происходит намного медленнее в музыкальной сфере

(Chao-Fernandez, R., Roman-Garcia, S., Chao-Fernandez, A., Испания, 2017) [22]. Эти вопросы также обсуждаются педагогами-новаторами и учеными на страницах известных российских журналов, среди которых: «Медиамузыка», «Музыка и электроника», «Проблемы музыкальной науки», «Мир науки, культуры, образования», в серии сборников «Музыкально-компьютерные технологии», издаваемых в Российском государственном педагогическом университете на базе УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» и других изданий, отражающих особенности и тенденции современного музыкально-образовательного процесса в стране и за рубежом.

Во всём мире педагоги-музыканты и исследователи ищут новые способы оптимизации музыкального образования в соответствии с новыми возможностями цифрового инструментария (см. подробнее, например, в [23-41]).

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПОДХОДЫ

Основными теоретическими методами проведения исследования являлись:

1. Анализ научно-теоретической, учебной, программно-методической литературы по теме исследования.

2. Анализ процесса музыкально-творческой деятельности учащихся с использованием МКТ.

3. Изучение результатов компьютерного музыкального творчества учащихся в процессе учебно-воспитательной деятельности образовательного учреждения системы начального профессионального образования.

Феномен творчества рассматривается в единстве четырёх аспектов: креативной среды, креативного процесса, креативного продукта и креативной личности. Музыкальное образование, основанное на индивидуальном обучении и личностно-ориентированном подходе, способно создать ту креативную среду, которая будет ориентирована на развитие «продуктивно-созидательной направленности личности».

Одна из основных задач детской школы искусств – развитие творческих способностей учащихся. Творческая деятельность в самых разнообразных проявлениях становится важным средством развития креативных качеств личности. Творческий процесс развивает аналитическое мышление, логику и интуицию, волевые качества (активность, целеустремленность, способность принимать быстрые решения). Он связан с самостоятельными действиями, с умением оперировать знаниями и навыками, умением применять их в новых нестандартных ситуациях.

В результате, ученик, обладающий постоянным и осознанным интересом к творчеству, умением реализовать свои творческие возможности, более успешно адаптируется к изменяющимся условиям и требованиям жизни, легче создает свой индивидуальный стиль деятельности, более способен к самосовершенствованию и самовоспитанию.

Развитие креативных качеств личности – это развитие творческого потенциала учащихся: художественно-образного мышления, творческого воображения, выработка у них стремления к проявлению собственной инициативы, работоспособности, желания создавать в новых видах практики, расширяя кругозор и наполняя свои познания новым содержанием. Задача преподавателей ДШИ – выстроить индивидуальный образовательный процесс так, чтобы обеспечить ребенку максимальное развитие его способностей, заложенный в нем творческий потенциал, обеспечить личностный рост, пробудить потребность в дальнейшем самопознании и саморазвитии.

В связи с этим музыкальное образование должно воспитывать не только традиционных музыкантов-исполнителей, оно должно быть нацелено на развитие креативных творческих способностей учащихся. В музыкальных учебных заведениях нужно активно внедрять инновационные формы и методы обучения, в том числе и с использованием МКТ и электронного музыкального оборудования, т. е. нужно внедрять креативные технологии обучения.

Чтобы этого достичь, педагог-музыкант должен быть творческим человеком, креативной личностью, умеющей нестандартно мыслить и постоянно повышать свои профессиональные компетенции [41-46].

В работе с учениками в классе компьютерного музыкального творчества важен синтез теории и практики, понимания закономерностей психологического и эстетического восприятия музыки, т. е. – комплексный метод обучения.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ДИСКУССИЯ

Музыкально-компьютерные технологии как новый взгляд на классическое музыкальное образование

С возникновением и развитием электронных музыкальных инструментов (ЭМИ) и МКТ открылась новая страница в истории развития музыкального искусства. Они дали безграничные возможности для музыкантов, для их творческих поисков и экспериментов. Новые музыкальные технологии невероятно обогатили звуковые средства. С помощью цифрового музыкального оборудования музыканты могут записывать и трансформировать звуковой материал. Звуковые модули, синтезаторы и семплы располагают огромным количеством звуков (тембров) с возможностью их редактирования. У музыкантов появилась возможность творческих поисков в звукотембральном программировании, в новой организации звукового материала и звуковых форм, в организации звукового пространства, в поисках новых путей в музыкальном формообразовании и т. д.

Содержание музыкально-творческой деятельности учащихся детских школ искусств с использованием музыкально-компьютерных технологий

МКТ и ЭМИ не только должны внедряться в классическую систему музыкального образования, но и поднять его на более качественный уровень, соответствующий современным требованиям. Наиболее благоприятной сферой развития творческих способностей учащихся является обучение с использованием музыкально-компьютерных технологий. Творческие составляющие дисциплины «Компьютерное музыкальное творчество» – создание компьютерных аранжировок, занятия композицией и работа над мультимедийными проектами.

Комплексный метод обучения компьютерной аранжировке

Компьютерная аранжировка, с одной стороны, базируется на законах и принципах инструментовки и аранжировки, сформировавшихся на протяжении нескольких столетий, с другой стороны, имеет свои особенности, связанные с новым электронным инструментарием и их звуковым материалом. Качество создаваемой аранжировки будет зависеть от правильного использования теоретических знаний, слухового и практического опыта ученика. Поэтому в работе с учениками в классе компьютерного музыкального творчества важен синтез теории и практики, понимания закономерностей психологического и эстетического восприятия музыки, т. е. «комплексный метод обучения».

Преподаватель в работе по созданию компьютерной аранжировки дает ученикам не только практические, но и теоретические знания. Теория аранжировки включает в себя инструментоведение и инструментовку, историю оркестра, историю стилей и жанров.

Инструментоведение в классе компьютерной аранжировки – это знакомство с традиционными и электронными тембрами. Ученики изучают основные технические и выразительные возможности (диапазон, регистры, приемы звукоизвлечения и штрихи, характер звучания) акустических музыкальных инструментов, знакомятся с электронными тембрами виртуальных и аппаратных синтезаторов, анализируя их акустические свойства.

При решении художественных задач по аранжировке решающее значение имеет *стиль и жанр музыки*. Благодаря огромному разнообразию тембровой палитры в ЭМИ, виртуальных синтезаторах и семплах возможно озвучить музыкальное произведение любого стиля и жанра. Поэтому учащемуся необходимо ориентироваться в различных стилевых направлениях.

От стиля и жанра зависит и состав оркестра. Ученики знакомятся с историей оркестра и музыкальных инструментов, входящих в его состав, с некоторыми оркестровыми стилями.

Также ученикам необходимы знания в области инструментовки: основные правила и приемы инструментовки, связанные с функциями музыкальной ткани, роль тембра в образовании формы и фактуры, тембровой драматургии и способы применения средств оркестровой выразительности.

На уроках аранжировки учащийся знакомится с оркестровыми произведениями (доступными для детского восприятия), где преподаватель акцентирует внимание на особенностях инструментовки той или иной композиции, ее содержание, стиль, жанр, форму, фактуру, тембровое оснащение и другие средства выразительности. Такие уроки не только расширяют кругозор ученика, но и развивают умения в области грамотного целостного анализа музыкальных произведений и способствуют более глубокому пониманию художественных образов. Благодаря использованию в работе разнообразному музыкальному материалу создаются оптимальные условия для систематического пополнения учащимися багажа знаний. Проблема интеллектуального развития учащихся – одна из центральных в классе компьютерного музыкального творчества.

Работу по созданию аранжировки можно условно разбить на два этапа – теоретический и практический. Первый этап посвящен знакомству с аранжируемой пьесой (создание общего представления о ее основных художественных образах) и анализу нотного материала. Задача преподавателя на этом этапе – научить учащихся анализировать нотный текст:

- выявить его основное содержание и художественные образы;
- указать на стилистические особенности, подчеркнуть, какие из них являются принадлежностью стиля композитора, какие – характерными чертами стиля той эпохи, в которую было создано произведение;
- определить жанровую принадлежность произведения, его жанровые особенности;
- определить музыкальную форму сочинения, обозначить границы формы;
- наметить очертания фактуры, выявить ее элементы и их регистровое расположение.

Для создания аранжировки при анализе музыкальной ткани особое внимание должно быть уделено взаимосвязи отдельных частей и элементов формы, выявлению ее опорных, кульминационных пунктов в их соподчиненности, что ведет к постижению, охвату произведения учеником в его смысловой целостности и законченности. Важно также понимание, какую роль, какую выразительную функцию выполняет каждый элемент фактуры.

При более детальном анализе нотного текста ученики отмечают, какие выразительные средства использовал композитор для раскрытия образно-эмоционального содержания произведения: характер мелодической линии, элементы фразировки, динамические нюансы, особенности лада, метроритма, темпа и агоники, гармонической структуры и пр.

Целостный музыкальный анализ помогает ученику глубже проникнуть в сущность художественного образа произведения и выявить средства музыкаль-

ной выразительности, с помощью которых композитор раскрывает его содержание.

Главное в работе по созданию аранжировки – продумать тембровую драматургию музыкального произведения. Приведем в качестве примеров несколько работ учащихся по аранжировке.

Простейший прием тембровой драматургии, который используют ученики в своих аранжировках – персонификация тембра, когда определенный тембр ассоциируется с каким-либо персонажем (внесение элементов «предметной

определённости» – термин Д. Лукача [14] или «программная музыка») (рис. 1, 2, 3).

С фактурой связано понятие темброво-фактурной функциональности. С одной стороны, различные одновременно звучащие пласты музыкальной ткани должны отличаться друг от друга своим тембровым оснащением или характером звучания (рис. 4). С другой стороны, единые пласты фактуры должны быть озвучены одинаковым или максимально близким тембровым оснащением или характером звучания (рис. 5).

Xylophone О. МАГИДЕНКО. "Буратино"

Рис. 1. Пример персонификации тембра (ксилофон)

Flute О. МАГИДЕНКО. "Мальвина"

Рис. 2. Пример персонификации тембра (флейта)

Bassoon О. МАГИДЕНКО. "Папа Карло"

Рис. 3. Пример персонификации тембра (фагот)

Flute Н. ТОРОПОВА. "Баба Яга"

Strings *mp*

Trombone *f*

Рис. 4. Различные пласты фактуры

Andante Э. ДЕНИСОВ. "Русская песня"

Violin I *pp*

Violin II *pp*

Viola *pp*

Violoncello *pp*

Contrabass *pp*

Рис. 5. Единые пласты фактуры

Средством подхода к кульминации является фактурное обогащение и динамическое усиление: увеличение количества играемых инструментов, добавление новых фактурных линий и гармонических голосов, расширение оркестрового диапазона за счет октавного удвоения голосов (рис. 6).

Среди других темброво-оркестровых приемов можно выделить следующие приемы:

1. Прием колорирования (колористический) – связан со звукоподражанием (например, подражание пастушьим наигрышам, пению птиц и т. п.), приме-

Взв. шовашно, тревожно, скоро И. ПАРФЕНОВ. "Ноябрь"

Рис. 6. Пример фактурного обогащения и динамического усиления

А. МЕДВЕДЕВА. "Забавные медвежата"

Rubato Clarinet Обоc Flute rit.

Рис. 7. Прием колорирования (звукоподражание)

Л. РЕЗЕТДИНОВ. "Веселый паровоз"

Рис. 8. Прием колорирования (применение красочных ударных инструментов и сонорных звучаний)

нение красочных ударных инструментов, применение сонорных звучаний (рис. 7, 8).

2. Тембровая «метабола» (термин принадлежит Ю.Н. Холопову) – переключение звучания в новую тембровую плоскость, например, неожиданное переключение фрагментов в исполнении солирующих инструментов на мгновенное оркестровое tutti (рис. 9).

3. Калейдоскопичность тематического материала. Компактность произведения способствует постоянной смене тембровых зон, что определяет постоянную «игру» тембровых красок (рис. 10).

4. Имитация народного исполнительства (рис. 11).

Таким образом, ученик постепенно осваивает закономерности музыки различных стилей, жанров, эпох и направлений, различные композиторские техники и многообразные выразительные средства. Осмысление конструктивных и художественно-выразительных особенностей музыки способствует развитию музыкального мышления ученика. Активная работа аналитической мысли – одно из важных условий воспитания юного аранжировщика. Педагог побуждает ученика думать и искать, учиться словами определять настроение и содержание музыки, сравнивать и сопоставлять, анализировать и обобщать, делать выводы и доказывать. Постепенно музыкальные знания ученика обретают системность и становятся тем материалом, которым он начинает оперировать сам. Накопление, осмысление и применение собственного опыта является становлением самостоятельности ученика, что дает толчок к собственным осознанным поискам.

Следующий этап в создании аранжировки – отбор и овладение выразительными средствами, необходимыми для реализации художественного содержания аранжировки.

Ученик выбирает подходящие для данной аранжировки VST-инструменты и в них нужные тембры. В арсенале компьютерных звуковых средств имеется огромное количество разнообразных VST-инструментов: виртуальные синтезаторы, семплеры, звуковые модули, драм-машины, эмуляторы. В VST-инструментах семплерного типа большое количество разнообразных банков звуков: банки академических оркестровых инструментов, эстрадных инструментов, народных инструментов, банки различных электронных тембров.

Основная практическая работа по созданию аранжировки происходит непосредственно в программе-секвенсоре (Steinberg Cubase, Steinberg Nuendo, Sakewalk Sonar). Помимо правильного выбора тембров для каждого канала проекта, огромное значение для воплощения выразительного музыкального образа имеет работа над исполнительскими составляющими аранжировки. Ученик выстраивает артикуляцию, штрихи, фразировку, динамику каждой дорожки проекта с помощью редактирования MIDI-сообщений и MIDI-контроллеров. В результате данной кропотливой работы ученик должен добиться выразительного интонирования каждой линии, каждого элемента фактуры (каждой дорожки проекта).

Далее предстоит звукорежиссерское редактирование фактурных пластов: динамическая «многоплановость», стереофоническая перспектива и коррекция виртуального звукового объема по частотной шкале. В результате ученик должен добиться ясности и выразительности звучания всей музыкальной ткани.

Важное значение в процессе работы над аранжировкой имеет правильная установка темпа. Чтобы аранжировка получилась выразительной по звучанию, нужны некоторые отклонения от темпа (агогика), которые должны быть продиктованы художественными задачами аранжировки.

С. БОРТКЕВИЧ. "Петрушка"

Allegro

The image displays a musical score for the piece "Петрушка" by S. Borovik, marked "Allegro". The score is arranged for a full orchestra and includes parts for Flute, Oboe, Clarinet, Bassoon, French Horn, Trumpet, Timpani, Violin, Viola, Cello, and Tremolo Strings. A key signature of one sharp (F#) and a 2/4 time signature are indicated. The score shows a dynamic shift from piano (p) to forte (f) across various instruments, with the Flute part starting with a forte (f) dynamic and the other instruments joining in with piano (p) dynamics before the shift to forte (f). The Flute part features a complex rhythmic pattern with many sixteenth notes and rests, while the other instruments provide harmonic support with chords and rhythmic patterns.

Рис. 9. Прием тембровой метаболы

Andante moderato К. АЛБАНЕЗИ. "Кошка"

Рис. 10. Калейдоскопичность тематического материала

Andante А. БАБАДЖАНИЯН. "Мелодия"

Рис. 11. Имитация народного исполнительства

Заключительный этап работы над компьютерной аранжировкой – общая звуковая обработка в программах – звуковых редакторах (Adobe Audition, Sound Forge, WaveLab, Samplitude Studio). Это выстраивание виртуального акустического пространства, общая динамическая и частотная корректировка и, если нужно, добавление к проекту различных эффектов.

Компьютерные аранжировки не ограничиваются использованием в них традиционных инструментов. Ученики смело экспериментируют с синтезированными тембрами и звуковыми эффектами, добиваясь новых красок звучания, новых тембровых сочетаний, неожиданных тембровых комбинаций.

Таким образом, работа аранжировщика – это умственная аналитическая работа, подчиненная слуховому контролю. Создавая аранжировку, работая над крупными и мелкими деталями, ученик должен слышать разнообразие звуковых красок, характер звучания каждого тембра, тонкую градацию силы звука, плавный переход от одного звука к другому, слышать фразировку как в ее мелких звеньях, так и в крупных построениях, слышать звуковую перспективу фактурных пластов и пр.

Работая с тембрами, важно развивать у ученика тембровый слух, тембровое восприятие. Юному аранжировщику важно развивать и внутренний слух, внутреннее слышание музыкального замысла своей будущей аранжировки.

Важной составляющей обучения компьютерной аранжировке является педагогически обоснованный и целостнообразный репертуар для создания аранжировок разных стилей и жанров, включающий произведения композиторов-классиков и академические пьесы современных авторов, обработки народных мелодий и фольклора разных стран, эстрадные и джазовые пьесы.

Занятия композицией в классе компьютерного музыкального творчества

В классе компьютерного музыкального творчества отводится учебное время не только компьютерным аранжировкам, но и импровизации и сочинению.

Музыкальная импровизация помогает в раскрепощении ученика, воспитываются такие качества как открытость, непосредственность. У ребенка появляется вдохновение. В процессе импровизации какая-нибудь интонация, созвучие или фраза могут натолкнуть ребенка на музыкальный образ, который в процессе развития перерастет в музыкальное сочинение.

В младших классах ученики импровизируют на заданные темы, так называемые музыкальные картинки: образы животных, явления природы, настроение, движение, сказочные персонажи и др. Импровизация способствует эмоциональному самовыражению ребенка, помогает развить воображение и фантазию. На данном этапе важно опираться на индивидуальность ученика, направляя его музыкальную фантазию в нужное русло. Параллельно ученики знакомятся со средствами музыкальной выразительности: интонация, штрихи, динамика, регистры, темпы, тембры. В результате устанавливается эмоциональный контакт с музыкой и первое познание основ музыкального искусства.

По мере развития ребенка увеличиваются его музыкальные возможности. От первых импровизаций и несовершенных набросков ученик переходит к более осознанному и грамотному оформлению музыкальных мыслей.

Занятия композицией в классе компьютерной музыки помогают учащимся осмыслить закономерности музыкального языка. Ученики осваивают строение музыкальной речи, знакомятся с типами музыкальных форм и приемами фор-

мообразования, с элементами фактуры и видами фактурного изложения. Они учатся гармонизовать мелодии, знакомятся с жанровыми и стилистическими основами музыки. Постепенно осваиваются правила и приемы инструменталки. Закрепляются и систематизируются знания о средствах музыкальной выразительности, их роли и значении в создании различных музыкальных образов.

В результате обучения основам композиции ученики начинают понимать логику музыкального развития, получают практические навыки использования своих знаний. Они учатся излагать свои музыкальные мысли и оперировать музыкальным материалом, учатся искать взаимосвязи между замыслом (образами) и соответствующими ему музыкальными средствами, правильно применять компоненты выразительных средств в своем творчестве. У учеников развивается творческое мышление. А благодаря драматургическому развитию («сценарию») сочинения, у учащихся развивается и абстрактное мышление.

В детских сочинениях важны эмоциональное содержание, выразительность, оригинальность музыкального образа и его воплощения.

Прежде чем начать работу над созданием музыкальной композиции, ученик выбирает тему сочинения. При выборе тем ребята отдают предпочтение программной музыке. В классе обсуждается драматургия музыкального сочинения, способы тематического развития, музыкальная форма, фактура, жанровые и стилистические особенности. В зависимости от характера образа и содержания, ученик отбирает определенные средства музыкальной выразительности.

Детские музыкальные сочинения помогают раскрыть индивидуальность ученика, активизируют процесс познания, повышается мотивация к обучению.

Создание мультимедийных проектов как развитие креативных качеств личности учащихся

Еще одним видом деятельности в классе компьютерного музыкального творчества является создание мультимедийных проектов. Работа над ними создает условия для всестороннего развития учащихся. В работе с мультимедиа образуется некий синтез музыкальной культуры, медиа образования и мультимедийных технологий. Объектами обучения являются технический, общеобразовательный и эстетический компоненты: ученик учится квалифицированно пользоваться современными техническими средствами (включающие электронный инструментариум, компьютерные программы, интернет технологии), приобретает знания по разным дисциплинам, учится ориентироваться в различных направлениях мультимедийной культуры.

Мультимедийные проекты содержат различные виды информации (текстовую, звуковую, графическую, анимационную, видео и т. д.) и обращены к различным сферам человеческого восприятия:

- Слуховое восприятие – информация, воспринимаемая слуховым аппаратом человека: звук, включающий все звучащие элементы композиции, фоники, акустика.
- Зрительное восприятие: визуальная информация, воспринимаемая зрением человека: текст, динамические изображения (видео, анимация), статические изображения (фото, картинка, произведения живописи и графики), а также сценическое действие (в сценическом мультимедиа), свет и освещение.
- Эмоциональное восприятие художественного произведения.

Создание мультимедийного проекта – это сложная кропотливая работа, требующая множественных компетенций. Это работа в разных компьютерных программах с различными типами файлов: текстовых, графических, аудио и видео.

В видеоредакторах (Pinnacle Studio, Sony Vegas Pro, Adobe Premiere Pro, Windows Live) ученики синтезируют все виды информации, предварительно

подготовленные в разных компьютерных программах: музыкальных редакторах (программалек-секвенсорах и аудиоредакторах) и графических редакторах (Paint, Photoshop).

Процесс работы над мультимедийным проектом в программе-видеоредакторе включает:

- разработку сценария;
- сбор и обработку аудио- и видеoinформации;
- создание звукового ряда (использование подготовленной музыкальной аранжировки или сочинения, звукозапись голоса, добавление звуковых эффектов);
- создание видеоряда (монтаж видеоматериала, добавление переходов и связей, добавление всевозможных видеоэффектов, наложений и преобразований, создание титров, вывод фильма).

Создание мультимедиа проектов повышает интерес учащихся к работе, познавательную активность, что способствует развитию мотивации к получению навыков и накоплению фактических знаний. Развиваются умения самостоятельно ориентироваться в информационном пространстве, анализировать информацию, выделяя существенное, важное для проекта. Работа с разными видами информации позволяет детям целостно воспринимать все виды художественной деятельности на основе интегративного движения художественного образа, когда музыка, слово, жест, пластика, статика и динамика изображения синтезируются. Мультимедиа способствует развитию высокого эмоционального уровня восприятия, воздействуя на несколько органов чувств. Видеоряд позволяет усилить чувства и эмоции, заложенные в музыкальном произведении, передать атмосферу и настроение, воссоздать в зрительных образах пространство музыкального сочинения, его ритм и внутреннюю динамику.

Работа, основанная на интеграции различных видов искусств (музыки, видеоряда, театрально-сценического представления), стимулирует развитие богатой фантазии и воображения, образного мышления, обеспечивает положительный эмоциональный настрой, создает атмосферу творческого подъема, заинтересованности и увлеченности.

В результате освоения дисциплины «Компьютерное музыкальное творчество» ученики приобретают навыки работы с МКТ, овладевают основными формами музыкально-творческой деятельности, получают мотивацию к творческо-познавательной деятельности, развивают художественное мышление и воображение, развивают умения самостоятельно приобретать, анализировать и усваивать и применять полученные знания при решении художественных задач.

На основании проведенного педагогического исследования можно сделать вывод о том, что компьютерное музыкальное творчество способствует всестороннему раскрытию творческого потенциала учеников, усиливая его креативный характер. Это создает условия для всестороннего и гармоничного развития личности учащихся.

В музыкальных учебных заведениях нужно активно внедрять инновационные формы и методы музыкального образования, в том числе и с использованием МКТ и электронного музыкального оборудования, необходимо внедрять креативные технологии обучения. Современное музыкальное образование должно воспитывать не только традиционных музыкантов-исполнителей, оно быть нацеленным на развитие креативных творческих способностей учащихся.

В работе с учениками в классе компьютерного музыкального творчества важен синтез теории и практики, понимания закономерностей психологического и эстетического восприятия музыки, т. е. «комплексный метод обучения».

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как новая обучающая и творческая среда. В сборнике: Современное музыкальное образование-2002: материалы Международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова / под общ. ред. И.Б. Горбуновой. СПб., 2002: 161 – 169.
2. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в общем и профессиональном музыкальном образовании. В книге: Современное музыкальное образование-2004: материалы международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова / под общ. ред. И.Б. Горбуновой. СПб., 2004: 52 – 55.
3. Горбунова И.Б., Помазенок М.С., Товлич И.О. Планшетные и музыкально-компьютерные технологии в системе профессионального музыкального образования. Теория и практика общественного развития. 2015. № 8: 211 – 219.
4. Горбунова И.Б., Романенко Л.Ю. Феномен музыкально-компьютерных технологий в современной культурологической и социогуманитарной теории и практике. Казанский педагогический журнал. 2015. № 5-2 (112): 388 – 395.
5. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке. В сборнике: Современное музыкальное образование – 2010. Материалы международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова / под общ. ред. И.Б. Горбуновой. СПб., 2011: 128 – 131.
6. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О значении информационных технологий для современной экспериментальной эстетики (музыкально-теоретический аспект). В сборнике: Субкультуры и коммуникативные стратегии информационного общества Труды Международной научно-теоретической конференции. Отв. за выпуск О.Д. Шилунова. 2014: 97 – 100.
7. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Опыт математического представления музыкально-логических закономерностей в книге Я. Ксенякиса «Формализованная музыка». *Общество. Среда. Развитие*. 2012. № 4 (25): 135 – 138.
8. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О математических методах в исследовании музыки и подготовке музыкантов. Проблемы музыкальной науки. 2013. № 1 (12). С. 264 – 268.
9. Горбунова И.Б. «Автоматические композиции» как предшественники применения кибернетики в музыке. *Общество: философия, история, культура*. 2016. № 9: 97 – 101.
10. Горбунова И.Б. Компьютерная студия звукозаписи как инструмент музыкального творчества и феномен музыкальной культуры. *Общество: философия, история, культура*. 2017. № 2: 87 – 92.
11. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерная музыка в системе подготовки педагога-музыканта. *Медиамузыка*. 2014. № 3: 4.

12. Белов Г.Г., Горбунова И.Б., Горельченко А.В. *Музыкальный компьютер. Новый инструмент музыканта*. Методическое пособие / Санкт-Петербург, 2006.
13. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерное музыкальное творчество как средство формирования информационной компетентности современного музыканта-педагога. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013. № 9 (80): 256 – 261.
14. Лукач Д. *Своеобразие эстетического*. Т. 2. М.: Прогресс, 1986.
15. Lissa Z. O wielowarstwowości kultury muzycznej. *Muzyka*, 1959, no. 1. S. 3 – 22.
16. Gorbuнова I.B. Electronic Musical Instruments: to the Problem of Formation of Performance Mastery. *16th International Conference on Literature, Languages, Humanities & Social Sciences (LLHSS-18)*. Intl Conference Proceedings, pp. 15 – 19, Oct. 2018. Budapest, Hungary. DOI: <https://doi.org/10.17758/URJAE4.UH10184023>
17. Gorbuнова I. B. (2018, June 20 – 21). New Tool for a Musician, *15th International Conference on Education, Economics, Humanities and Interdisciplinary Studies (EEHIS-18)*. International Conference Proceedings. Paris, France. DOI:10.17758/URJAE2.AE06184024
18. Horita T. (2014). Trend and problems of informatization at school education. *Japanese Journal of Music Education Practice*, 11(2), 6 – 13.
19. *The Routledge Companion to Music, Technology, and Education* / edited by Andrew King, Evangelos Himonides, S. Alex Ruthmann. New York and London, NY 10017. 2017.
20. Wise S. (2016). Secondary school teachers' approaches to teaching composition using digital technology. *British journal of music education*, 33(3), 283 – 295.
21. Crawford R., Southcott J. (2017). Curriculum stasis: the disconnect between music and technology in the Australian curriculum. *Technology pedagogy and education*, 26(3), 347 – 366.
22. Chao-Fernandez R., Roman-Garcia S., Chao-Fernandez A. (2017). Analysis of the use of ICT through music interactive games as an educational strategy. *7th International Conference on Intercultural Education – Education, Health and ICT – From a Transcultural Perspective*: Almeria, Spain. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 237, 576 – 580.
23. Berbel-Gomez N., Riano-Galan M.E., Arriaga-Sanz C., Rementeria I., Ripolles-Mansilla A. The use of technological tools in design of interuniversity musical projects by students. *Proceeding of the Sempre MET2018 Researching Music, Education, Technology. Sempre Conference*, 26 – 27 March 2018. London, WC1H 0AL, United Kingdom, 2018. 125 – 131.
24. Byrne J. Learning narratives pave way to modify computer compositional strategies. *Proceeding of the Sempre MET2018 Researching Music, Education, Technology. Sempre Conference*, 26-27 March 2018. London, WC1H 0AL, United Kingdom, 2018. 53 – 57.
25. Cabedo-Mas A., Riano-Galan M.E. & Berbel-Gomez N. (2017). UniTICarte: Collaborative Networks for the Development of Creative Projects in Teacher Training at University. *Dedica. Revista de Educacao e Humanidades*, 12, 119 – 129.
26. Hu Y. & Ogihara M. (2011). Nextone Player: A music recommendation system based on user behavior. *Proc. of the 12th International Society for Music Information Retrieval Conference*, Miami, Florida.
27. Addessi A.R., Anelli F., Benghi D. (2017). Child-Computer Interaction at the Beginner Stage of Music Learning: Effects of Reflexive Interaction on Children's Musical Improvisation. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00065>
28. Serrano R.M. (2017). Technology and compulsory music education in Spain: references for the implementation of good practices. *Revista electronica complutense de investigacion en educacion musical-reciem*, 14, 153 – 169.
29. Silva N., Martins C. (2016). An ICT-based approach to improve the pedagogy states of musical arts education. *10th International Technology, Education and Development Conference*. Valencia, Spain. Book Series: INTED, 4582 – 4587.
30. Miendlarzewska E.A. and Trost W.J. (2014) How musical training affects cognitive development: rhythm, reward and other modulating variables. *Front. Neurosci.* 7:279. doi: 10.3389/fnins.2013.00279.
31. Perlovsky L. (2016) Cognitive Function of Music and Meaning-Making. *J Biomu-sic Eng* S1:004. doi:10.4172/2090-2719.S1-004.
32. Pesek M., Strle G., Kavčič A., Marolt M. (2017). The Moodo dataset: Integrating user context with emotional and color perception of music for affective music information retrieval. *Journal of New Music Research*, 46, 3, 246.
33. Cabanac M., Perlovsky L.I., Bonniot-Cabanac M.C. (2013) Music and Academic Performance. *Behavioural Brain Research* 256: 257 – 260.
34. Charissi V. and Rinta T. (2014). 'Children's musical and social behaviours in the context of music-making activities supported by digital tools: Examples from a pilot study in the United Kingdom', *Journal of Music, Technology and Education*, 7:1, pp. 39 – 58.
35. Chmeil A. & Schubert E. (2017). Back to the inverted-U for music preference: A review of the Literature. *Psychology of Music*, 45(6), 886 – 909.
36. Corrigan K.A., Schellenberg E.G. and Misura N.M. (2013). Music training, cognition, and personality. *Front. Psychol.* 4:222. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00222
37. Gingras B., Marin M.M., Puig-Waldmuller E. & Fitch W.T. (2015). The eye is listening: Music-induced arousal and individual differences predict pupillary responses. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9: 619.
38. Ruthmann S.A., Tobias E.S., Randles C. & Thibeauit M.D. (2015). Is it the Technology? Challenging technological determinism in music education. *Music education: Navigating the future*, 271 – 291.
39. Schoeller F. (2015). Knowledge, curiosity, and aesthetic chills. *Frontiers in Psychology*, 6: 1546.
40. Juslin P.N. (2013). From everyday emotions to aesthetic emotions towards a uni-fied theory of musical emotions. *Physics of Life Reviews*, 10, 235 – 266.
41. Михуткина Н.В. *Школа юного аранжировщика. Обучение игре и аранжировке на синтезаторе*. Ростов-на Дону: Феникс, 2011.
42. Парс Ю.Н. *Акустические знания в системе музыкального образования*. Очерки. Рязань: Литера М, 2010.
43. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: Теория и практика*. Saarbrücken, 2016.
44. Горбунова И.Б., Хайнер Е. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке в школе цифрового века: программа «SOFT WAY TO MOZART». *Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования*. 2014. № 4 (39): 104 – 109.
45. Гончарова М.С., Горбунова И.Б. Планшетные (мобильные) технологии в профессиональном музыкальном образовании. *Медиамузыка*. 2016. № 6: 3.
46. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Инновационный проект «Музыкально-компьютерные технологии». *Сибирский учитель*. 2016. № 3 (106): 74 – 77.

References

1. Gorbuнова I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak novaya obuchayuschaya i tvorcheskaya sreda. V sbornike: *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie-2002: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova / pod obsch. red. I.B. Gorbuновой. SPb., 2002: 161 – 169.
2. Gorbuнова I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obschem i professional'nom muzykal'nom obrazovanii. V knige: *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie-2004: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova / pod obsch. red. I.B. Gorbuновой. SPb., 2004: 52 – 55.
3. Gorbuнова I.B., Pomazenkova M.S., Tovich I.O. Planshetnye i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v sisteme professional'nogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2015. № 8: 211 – 219.
4. Gorbuнова I.B., Romanenko L.Yu. Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tehnologii v sovremennoj kul'turologicheskoy i sociogumanitarnoj teorii i praktike. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015. № 5-2 (112): 388 – 395.
5. Gorbuнова I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke. V sbornike: *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2010 Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova / pod obsch. red. I.B. Gorbuновой. SPb., 2011: 128 – 131.
6. Gorbuнова I.B., Zalivadnyj M.S. O znachenii informacionnykh tehnologii dlya sovremennoj 'eksperimental'noj 'estetiki (muzykal'no-teoreticheskij aspekt). V sbornike: *Subkul'tury i kommunikativnyye strategii informacionnogo obschestva Trudy Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoy konferencii*. Otv. za vypusk O.D. Shipunova. 2014: 97 – 100.
7. Gorbuнова I.B., Zalivadnyj M.S. Opyt matematicheskogo predstavleniya muzykal'no-logicheskikh zakonomernostej v knige Ya. Ksenakisa "Formalizovannaya muzyka". *Obschestvo. Sreda. Razvitiye*. 2012. № 4 (25): 135 – 138.
8. Gorbuнова I.B., Zalivadnyj M.S. O matematicheskikh metodah v issledovanii muzyki i podgotovke muzykantov. *Problemy muzykal'noj nauki*. 2013. № 1 (12). S. 264 – 268.
9. Gorbuнова I.B. "Avtomatische kompozicii" kak predshestvenniki primeneniya kibernetiki v muzyke. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016. № 9: 97 – 101.
10. Gorbuнова I.B. Komp'yuternaya studiya zvukozapisi kak instrument muzykal'nogo tvorchestva i fenomen muzykal'noj kul'tury. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2017. № 2: 87 – 92.
11. Gorbuнова I.B., Pankova A.A. Komp'yuternaya muzyka v sisteme podgotovki pedagoga-muzykanta. *Mediamuzyka*. 2014. № 3: 4.
12. Belov G.G., Gorbuнова I.B., Gorel'chenko A.V. *Muzykal'nyj komp'yuter. Novyj instrument muzykanta*. Metodicheskoe posobie / Sankt-Peterburg, 2006.
13. Gorbuнова I.B., Pankova A.A. Komp'yuternoe muzykal'noe tvorchestvo kak sredstvo formirovaniya informacionnoj kompetentnosti sovremennoyu muzykanta-pedagoga. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehnikeskogo universiteta*. 2013. № 9 (80): 256 – 261.
14. Lukach D. *Svoeobrazie 'esteticheskogo*. Т. 2. М.: Progress, 1986.
15. Lissa Z. O wielowarstwowości kultury muzycznej. *Muzyka*, 1959, no. 1. S. 3 – 22.
16. Gorbuнова I.B. Electronic Musical Instruments: to the Problem of Formation of Performance Mastery. *16th International Conference on Literature, Languages, Humanities & Social Sciences (LLHSS-18)*. Intl Conference Proceedings, pp. 15 – 19, Oct. 2018. Budapest, Hungary. DOI: <https://doi.org/10.17758/URJAE4.UH10184023>
17. Gorbuнова I. B. (2018, June 20 – 21). New Tool for a Musician, *15th International Conference on Education, Economics, Humanities and Interdisciplinary Studies (EEHIS-18)*. International Conference Proceedings. Paris, France. DOI:10.17758/URJAE2.AE06184024
18. Horita T. (2014). Trend and problems of informatization at school education. *Japanese Journal of Music Education Practice*, 11(2), 6 – 13.

19. *The Routledge Companion to Music, Technology, and Education* / edited by Andrew King, Evangelos Himonides, S. Alex Ruthmann. New York and London, NY 10017. 2017.
20. Wise S. (2016). Secondary school teachers' approaches to teaching composition using digital technology. *British journal of music education*, 33(3), 283 – 295.
21. Crawford R., Southcott J. (2017). Curriculum stasis: the disconnect between music and technology in the Australian curriculum. *Technology pedagogy and education*, 26(3), 347 – 366.
22. Chao-Fernandez R., Roman-Garcia S., Chao-Fernandez A. (2017). Analysis of the use of ICT through music interactive games as an educational strategy. *7th International Conference on Intercultural Education – Education, Health and ICT – From a Transcultural Perspective*: Almeria, Spain. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 237, 576 – 580.
23. Berbel-Gomez N., Riano-Galan M.E., Arriaga-Sanz C., Rementeria I., Ripolles-Mansilla A. The use of technological tools in design of interuniversity musical projects by students. *Proceeding of the Sempre MET2018 Researching Music, Education, Technology. Sempre Conference*, 26 – 27 March 2018. London, WC1H 0AL, United Kingdom, 2018. 125 – 131.
24. Byrne J. Learning narratives pave way to modify computer compositional strategies. *Proceeding of the Sempre MET2018 Researching Music, Education, Technology. Sempre Conference*, 26-27 March 2018. London, WC1H 0AL, United Kingdom, 2018. 53 – 57.
25. Cabedo-Mas A., Riano-Galan M.E. & Berbel-Gomez N. (2017). UniTICarte: Collaborative Networks for the Development of Creative Projects in Teacher Training at University. *Dedica. Revista de Educacao e Humanidades*, 12, 119 – 129.
26. Hu Y. & Ogihara M. (2011). Nextone Player: A music recommendation system based on user behavior. *Proc. of the 12th International Society for Music Information Retrieval Conference*, Miami, Florida.
27. Addressi A.R., Anelli F., Benghi D. (2017). Child-Computer Interaction at the Beginner Stage of Music Learning: Effects of Reflexive Interaction on Children's Musical Improvisation. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00065>
28. Serrano R.M. (2017). Technology and compulsory music education in Spain: references for the implementation of good practices. *Revista electronica complutense de investigacion en educacion musical-reciem*, 14, 153 – 169.
29. Silva N., Martins C. (2016). An ICT-based approach to improve the pedagogy states of musical arts education. *10th International Technology, Education and Development Conference*: Valencia, Spain. Book Series: INTED, 4582 – 4587.
30. Miendarzewska E.A. and Trost W.J. (2014) How musical training affects cognitive development: rhythm, reward and other modulating variables. *Front. Neurosci.* 7:279. doi: 10.3389/fnins.2013.00279.
31. Perlovsky L. (2016) Cognitive Function of Music and Meaning-Making. *J Biomu-sic Eng* S1:004. doi:10.4172/2090-2719.S1-004.
32. Pesek M., Strle G., Kavcic A., Marolt M. (2017). The Moodo dataset: Integrating user context with emotional and color perception of music for affective music information retrieval. *Journal of New Music Research*, 46, 3, 246.
33. Cabanac M., Perlovsky L.I., Bonniot-Cabanac M.C. (2013) Music and Academic Performance. *Behavioural Brain Research* 256: 257 – 260.
34. Charissi V. and Rinta T. (2014). 'Children's musical and social behaviours in the context of music-making activities supported by digital tools: Examples from a pilot study in the United Kingdom', *Journal of Music, Technology and Education*, 7:1, pp. 39 – 58.
35. Chmeil A. & Schubert E. (2017). Back to the inverted-U for music preference: A review of the Literature. *Psychology of Music*, 45(6), 886 – 909.
36. Corrigan K.A., Schellenberg E.G. and Misura N.M. (2013). Music training, cognition, and personality. *Front. Psychol.* 4:222. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00222
37. Gingras B., Marin M.M., Puig-Waldmuller E. & Fitch W.T. (2015). The eye is listening: Music-induced arousal and individual differences predict pupillary responses. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9: 619.
38. Ruthmann S.A., Tobias E.S., Randles C. & Thibeault M.D. (2015). Is it the Technology? Challenging technological determinism in music education. *Music education: Navigating the future*, 271 – 291.
39. Schoeller F. (2015). Knowledge, curiosity, and aesthetic chills. *Frontiers in Psychology*, 6: 1546.
40. Juslin P.N. (2013). From everyday emotions to aesthetic emotions towards a uni-fied theory of musical emotions. *Physics of Life Reviews*, 10, 235 – 266.
41. Mihutkina N.V. *Shkola yunogo aranzhirovshchika. Obuchenie igre i aranzhirovke na sintezatore*. Rostov-na Donu: Feniks, 2011.
42. Rags Yu.N. *Akusticheskie znaniya v sisteme muzykal'nogo obrazovaniya*: Ocherki. Ryazan': Litera M, 2010.
43. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: Teoriya i praktika*. Saarbrücken, 2016.
44. Gorbunova I.B., Hajner E. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke v shkole cifrovogo veka: programma "SOFT WAY TO MOZART". *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya*. 2014. № 4 (39): 104 – 109.
45. Goncharova M.S., Gorbunova I.B. Planshetnye (mobilnye) tehnologii v professional'nom muzykal'nom obrazovanii. *Mediamuzyka*. 2016. № 6: 3.
46. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. Innovatsionnyy proekt "Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii". *Sibirskij uchitel'*. 2016. № 3 (106): 74 – 77.

Статья поступила в редакцию 24.09.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00128

Gorbunova I.B., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Informatization of Education, Chief Researcher, Educational and Methodical Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

INTEGRATIVE MODEL FOR THE SEMANTIC SPACE OF MUSIC AND CONTEMPORARY MUSICAL AND EDUCATIONAL PROCESS: ONE OF THE FACETS OF SCIENTIFIC AND CREATIVE HERITAGE OF MIKHAIL B. IGNATIEV. The development of computer technology has led to the creation and development of new forms of music education. The emergence and development of music computer technologies (MCT) served as the basis for the creation of new forms in the educational process, and new subjects, the emergence of new disciplines and new educational trends in the system of contemporary musical education. New subjects – such as "Musical Informatics", "Computer Musical Creativity", "Computer Arrangement and Composition", "Sound-Timbral Programming", "Electronic Musical Instruments" and many others – fully reflect the significance of changes in approaches to the study of musical art. The article analyzes possibilities of incorporating the integrative model for the semantic space of music developed with the participation of the outstanding cybernetic scientist Mikhail B. Ignatiev into the contemporary musical and educational process and the role of the educational and methodical laboratory Music Computer Technologies of the Herzen State Pedagogical University of Russia as an educational structure, within which the main provisions of the considered model are implemented at different levels of teaching musical art.

Key words: integrative model for semantic space of music, Mikhail B. Ignatiev, linguo-combinatorial simulation, music education, music computer technologies

И. Б. Горбунова, д-р пед. наук, проф., гл. науч. сотрудник учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», проф. каф. информатизации образования РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

КОМПЛЕКСНАЯ МОДЕЛЬ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА МУЗЫКИ И СОВРЕМЕННЫЙ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС: ОДНА ИЗ ГРАНЕЙ НАУЧНОГО И ТВОРЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ МИХАИЛА БОРИСОВИЧА ИГНАТЬЕВА

Развитие средств вычислительной техники привело к созданию и развитию новых форм обучения музыкальному искусству. Появление и развитие музыкально-компьютерных технологий (МКТ) послужило основой для создания новых форм в учебном процессе, так и новых предметов, возникновения новых дисциплин и новых образовательных направлений в системе современного музыкального образования. Новые предметы – такие как «Музыкальная информатика», «Компьютерное музыкальное творчество», «Компьютерная аранжировка и композиция», «Звукотембральное программирование», «Электронные музыкальные инструменты» многие другие – в полной мере отражают суть произошедших перемен в подходах к изучению музыкального искусства. В статье анализируются возможности включения разработанной при участии выдающегося учёного-кибернетика Михаила Борисовича Игнатиева комплексной

модели семантического пространства музыки в современном музыкально-образовательный процесс; выявляется роль учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена как образовательной структуры, в рамках которой реализуются основные положения рассматриваемой модели на различных уровнях обучения музыкальному искусству.

Ключевые слова: комплексная модель семантического пространства музыки, Михаил Борисович Игнатьев, лингво-комбинаторное моделирование, музыкальное образование, музыкально-компьютерные технологии

11 февраля 2019 года ушел из жизни выдающийся отечественный ученый-кибернетик Михаил Борисович Игнатьев (1932–2019) – доктор технических наук, академик РАН, лауреат Государственной премии СССР и премии Президента России, заслуженный деятель науки и техники Российской Федерации, член Совета Дома ученых им. М. Горького РАН, председатель секции кибернетики им. академика А.И. Берга, председатель Санкт-Петербургского отделения Научного совета РАН по методологии искусственного интеллекта, председатель Санкт-Петербургского отделения Российского Пагуошского комитета. М.Б. Игнатьев награжден медалью «Житель блокадного Ленинграда», медалью им. П.Л. Капицы «Автору научного открытия» и другими государственными и общественными наградами.

Михаил Борисович Игнатьев – автор более 500 научных публикаций, в том числе около 20 монографий.

Его творческая открытость новым идеям, поддержка молодых коллег, бережное внимание и забота о подрастающем поколении, мудрость, демократизм и принципиальность способствовали широкому развитию и взаимодействию различных областей науки как в России, так и за её пределами.

Академик М.Б. Игнатьев был одним из организаторов и председателем организационного комитета Международной конференции «Школьная информатика и проблемы устойчивого развития», проводившейся ежегодно на протяжении почти 40 лет. У истоков конференции стояли академики Ж.И. Алферов, А.А. Воронов, А.П. Ершов, Н.Н. Моисеев, В.В. Окрепилов, А.А. Самарский, Ю.В. Матиясевич, члены-корреспонденты С.С. Лавров, В.К. Абалакин, Р.М. Юсупов, чемпион мира по шахматам М.М. Ботвинник и многие другие известные отечественные и зарубежные ученые, деятели науки, техники и культуры. Участниками конференции были несколько поколений школьников, студентов и специалистов из России и других стран. Важное место в тематике конференции занимали вопросы взаимодействия информационных технологий и художественно-творческой деятельности. По инициативе М.Б. Игнатьева на базе Санкт-Петербургского государственного университета аэрокосмического приборостроения проводилась подготовка студентов по специализации «Компьютерные технологии в искусстве и СМИ», в которой активное участие принимали преподаватели и выпускники Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова.

Высочайший интеллектализм и отзывчивость, доброта и интеллигентность объединяли вокруг него в творческие содружества людей различных профессий и опыта, разных поколений. Опубликованную в сборнике материалов XIII Международной научно-практической конференции «Современное музыкальное образование – 2018: творчество, наука, технологии», ежегодно проводимой совместной учебно-методической лабораторией «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена и Санкт-Петербургской государственной консерваторией им. Н.А. Римского-Корсакова, статью Михаила Борисовича Игнатьева «Лингво-комбинаторное моделирование музыки» [1], написанную им совместно со студентом Санкт-Петербургского музыкального училища им. М.П. Мусоргского А.И. Макиным, мы рассматриваем как его научное завещание, подводящее итоги его творческой деятельности в музыкально-образовательной сфере и содержащее импульсы к ее дальнейшему перспективному развитию.

Комплексная модель семантического пространства музыки: общие закономерности рассматриваемой модели

«Современный уровень развития искусствознания, психологии, точных наук и информатики позволяет сделать новый шаг вперед в комплексном изучении закономерностей музыки и ее восприятия и сформировать целостную модель образного содержания музыки, допускающую широкое применение точных методов исследования <...> Основу предлагаемой модели образует многомерное семантическое пространство музыки, в котором отдельные объединения измерений соответствуют различным уровням и сферам музыкальной семантики (включая логику музыкальной композиции и многообразные формы музыкальных синестезий)», – отмечают авторы доклада «Комплексная модель семантического пространства музыки» [2, с. 57], предлагая один из возможных вариантов такой модели, при разработке которой обобщен ряд опытов отечественного и зарубежного искусствознания и включающий элементы, новые по содержанию и структуре. Продолжая высказанную раньше идею, авторы отмечают: «В трактовке этой модели важное место отводится рассмотрению процесса формирования общей структуры такого пространства в конкретных его проявлениях на практике, что требует привлечения комбинаторных методов для характеристики взаимодействия различных составляющих этой структуры. Детали строения конкретных музыкально-синестетических образных представлений используют аппарат мягких вычислений» [3, с. 9].

Авторы статьи отмечают, что «... с помощью представленной модели становится возможным детальное изучение закономерностей взаимодействия различных уровней образного содержания музыки, ранее не подвергавшихся широкому

систематическому исследованию, а также закономерностей взаимодействия образно-смысловых пространств генераторов (композиторов и исполнителей) и приемников (слушателей) музыкальных произведений. Таким образом получает рациональное обоснование и перспективу вхождения в более многостороннее семантическое целое ряд исторических моделей музыкального пространства (например, круговые модели звукорядов и ритмов в средневековой теории музыки стран Ближнего и Среднего Востока)» [там же, с. 10].

Впервые идея рассмотрения комплексной модели семантического пространства музыки и основных её структурных компонентов была озвучена в нашей стране в докладе на VII Международной научной конференции «Высокие технологии образования и науки», которая состоялась в Санкт-Петербурге в 2000 году. «Каждое произведение искусства насыщено неопределенностью, что и позволяет жить произведениям искусства долгое время. В настоящее время компьютер стал мощным инструментом в руках сочинителей музыки, в руках создателей новых архитектурных проектов и объектов виртуальной реальности, но при этом возникают сложные проблемы организации мягких вычислений и моделирования процессов музыкального восприятия <...>. Решение этих проблем ищется в структурировании неопределенности, в совместном моделировании генераторов и приемников произведений искусства» [2, с. 58].

Однако формированию данной модели предшествовал многогранный и сложный научный поиск, с результатами которого связаны имена крупнейших ученых, математиков и музыкантов, среди которых, прежде всего, назовем имена Леонарда Эйлера и Янниса Ксенакиса (см. подробнее в работах [4–9]).

Ряд моделей музыкального пространства, предложенных учёными-математиками и музыкантами (среди них: Э. Курт, Ч. Осгуд, А. Моль, К. Штокгаузен, Я. Ксенакис, Б. Галеев и др.) в первой и второй половине XX века составил предпосылки к их объединению и к созданию комплексной модели семантического пространства музыки, в связи с которой рассматривалась также проблема взаимоотношения пространственных и временных характеристик музыкальных систем различного уровня и масштаба.

Результаты исследований в данном направлении получили дальнейшее развитие благодаря сотрудничеству студии электронной музыки Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова, кафедры вычислительных систем и сетей Санкт-Петербургского государственного университета аэрокосмического приборостроения (СПбГАУП) и учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Сотрудничество это нашло отражение в ряде публикаций по данной тематике (см., например, статьи [10–12]).

Значение музыки как сообщения естественным образом определило семантическую трактовку также и феномена музыкального пространства (равно как и музыкального времени). Это вовсе не исключает возможности изучения иных его аспектов, – например, относящихся к области морфологии искусства. В этой связи интерес представляет высказываемая в ряде работ идея реального пространства музыки (см. работы: [13–14]). Геометрия такого пространства, по-видимому, отличается от закономерностей, характеризующих стереофонические параметры музыки, хотя в ряде отношений, несомненно, близка этим последним. В свою очередь, семантический подход к рассматриваемому явлению обусловил выдвигание на первый план именно пространственных аспектов музыки, поскольку с психологическим представлением «кажущегося настоящего» связано экспонирование целостного музыкального образа, составляющее исходный пункт его дальнейшей эволюции. Необходимость внимания к пространственным аспектам музыки подтверждается и последующими реально наблюдаемыми процессами симультанирования результатов такой эволюции.

Публикации [10–12], помимо изложения общих закономерностей предложенной модели, содержали также примеры приложения этих закономерностей к конкретному историческому материалу (от древности до настоящего времени) [15]. Эти приложения подтвердили позитивные свойства данной модели, убеждая также в ее дальнейших перспективных возможностях.

Различные аспекты становления и развития комплексной модели семантического пространства музыки рассмотрены и проанализированы нами в ряде работ (см., например, статья [16–21]). В 2012 году в издательстве Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена был опубликован сборник статей «Комплексная модель семантического пространства музыки» [22], в котором представлены различные аспекты разработанной авторами входящих в него статей комплексной модели семантического пространства музыки. Этот сборник явился свидетельством определённого этапа разработки модели, в нём учтён ряд предыдущих исследовательских опытов, осуществлённых в данном направлении в теоретическом музыковедении и ряде смежных научных дисциплин.

При выработке математического аппарата предлагаемой комплексной модели семантического пространства музыки определенную трудность составил

поиск соответствий некоторым конкретным логико-технологическим обобщениям теории музыки, что потребовало модификации ряда первоначально представленных зависимостей. «Моделирование процессов восприятия произведений искусства является важным шагом на пути интеграции научных и образовательных сил. Лингво-комбинаторное моделирование лишь для небольшого числа реальных систем представляет математические модели» [1, с. 135].

В статьях [23-24] анализируются возможности использования модели при создании интеллектуальных систем по каталогизации и анализу музыки народов мира на основе концептуальных положений, составляющих основу комплексной модели семантического пространства музыки, также отмечается необходимость в разработке способов адекватного перехода от описания на естественном языке к математическим методам исследования и представления результатов. Переход этот сложен. Вот как описывает этот процесс М.Б. Игнатьев в своей статье: «Прежде всего системы описываются с помощью естественного языка. В работах [8-9], [12-13], [14-15] «в настоящей работе – соответственно: [25-31]» предлагается способ перехода от описания на естественном языке к математическим уравнениям» [1, с. 137]. И далее: «В статье показано, что «произведение искусства должно находиться в зоне адапционного максимума и искусство мастера заключается в том, чтобы обеспечить материализацию структуры с такой неопределенностью в форме музыки, поэзии, скульптуры и архитектуры, для чего строятся пространства смыслов, которые сопоставляются» [там же, с. 138].

Михаил Борисович Игнатьев уделяет также внимание вопросам воздействия произведения искусства на слушателя (вспомним Л. Эйлера и его «*Tentamen novae theoriae musicae ex certissimis harmoniae principii delucide expositae*» [8]). «Настоящая работа навеяна творческими контактами со многими деятелями культуры – с профессорами-литераторами Б.Ф. Егоровым и Ю.М. Лотманом, вместе с которыми удалось в семидесятых годах разработать новое научное направление АРТОНИКА, с деятелями кино, что позволило создать свыше 20 фильмов, с деятелями театра и музыкального искусства», – пишет М.Б. Игнатьев [1, с. 136].

Многие учёные – представители фундаментальных наук и изящных искусств – искали различные пути взаимодействия естественных и гуманитарных областей знания. Среди них: знаменитый математик Герман Вейль (см. работу [32]), российские учёные-исследователи А.В. Шубников, В.А. Копчик (см.: [33] и другие работы), Р.Г. Баранцев, П.А. Кудин, Ю.Н. Рагс и др.

Книга «История семиодинамики. Документы, беседы, комментарии» Рэма Георгиевича Баранцева – петербургского математика и философа, одного из ведущих отечественных специалистов в области синергетики, профессора математико-механического факультета Санкт-Петербургского государственного университета, лауреата Государственной премии СССР (1973 г.), члена Санкт-Петербургского математического общества (с 1960 г.), Исполкома Международной лиги защиты культуры (с 1996 г.), Научного совета Союза ученых С.-Петербурга (с 1999 г.), Российской Академии Естественных наук (с 2003 г.), Санкт-Петербургского философского общества (с 2004 г.), опубликованная в 2005 г., предназначена для всех, кто интересуется новейшей историей науки и работает в русле эволюционно-синергетической парадигмы. «Семиодинамика, изучающая качественные изменения целостных образований в знаковом представлении, была ближайшей предтечей синергетической парадигмы. Появившись в Ленинградском университете в 1980 году, она много лет была вынуждена отстаивать свое право на существование. История этой борьбы представлена <...> в документальных материалах того времени», – пишет Р.Г. Баранцев [34, с. 3]. В его трудах показано, как открытая методология, разработанная семиодинамикой, находит применение в современной синергетике (см.: [35] и др.).

Серьёзный вклад в формирование комплексной модели семантического пространства музыки был внесён доктором искусствоведения, профессором Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена Петром Александровичем Кудиным. Его работа «Пропорции в картине как музыкальные созвучия» [36] внесла весомые элементы в формируемую семантическую модель. В дальнейшем, в ряде работ с его участием, некоторые сформированные ранее положения были дополнены и модернизированы (см., например, работу [37 и др.]).

Синестетический характер музыкального мышления создаёт предпосылки не только для расширения и обогащения возможностей музыки с участием музыкально-компьютерных технологий, но и для её выхода в сферу других искусств и научных направлений (что убедительно подтверждается и практикой последних десятилетий). В УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» Российской государственной педагогической академии им. А.И. Герцена сформировалась группа учёных, занимающаяся исследованиями в обозначенном направлении.

В работах И.Б. Горбуновой и С.В. Чибирёва [38; 39; 40] отражены результаты проведённого учёными семантического и структурного анализа взаимодействий элементов комплексной модели семантического пространства музыки; результат этот доведён до уровня программной реализации рассматриваемых теоретических систем, компьютерная модель описываемых явлений позволяет наблюдать характерные особенности поведения системы на практике. Элементы моделирования подобного рода были частично описаны ранее, например, в работах [41; 42]: «Особенности строения «слухо-зрительного участка» модели создают возможность для практического компьютерно-графического моделирования музыкальных структур с использованием методов представления трёхмер-

ных пространств в системах виртуальной реальности» [3, с. 10]. По результатам проводимых в данном направлении исследований, связанных с дальнейшим изучением комплексной модели семантического пространства музыки и различными прикладными аспектами её применения, сотрудниками УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии РГПУ им. А.И. Герцена» подготовлена к опубликованию монография «Музыка, математика, информатика: семантический и структурный анализ взаимодействия».

Комплексная модель семантического пространства музыки: опыты применения в современном музыкально-образовательном процессе

Отметим основные направления использования комплексной модели семантического пространства музыки в образовании.

– В книге «Симметрия» [32], предназначенной для самого широкого круга читателей – преподавателей и учащихся, математиков и нематематиков, для лиц, интересующихся естественными науками, и лиц, интересующихся гуманитарными науками, Герман Вейль (1885–1955) – один из крупнейших математиков XX века, глубокий и разносторонний ученый, внесший большой вклад в «чистую» математику и в области ее приложений, в частности, в осознании важности математической идеи симметрии как для математики, так и для искусствознания, излагает содержание общедоступных лекций, прочитанных им в 1951 г. в Принстоне (США). В лекциях этих сформулированы философские и методологические установки мыслителя и педагога.

– В 70-е гг. XX века сформировалась как отдельная область знаний – музыкальная информатика, она также является своего рода предтечей комплексной модели семантического пространства музыки, одним из существенных её компонентов. Преподавание дисциплины «Музыкальная информатика» в России начинается постепенно внедряться в образовательный процесс в конце XX века. Так, к середине 1990-х гг. музыкальная информатика преподавалась в ряде музыкальных учебных заведений страны, в том числе в Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского (музыковед Ю.Н. Рагс, математик-программист А.В. Харуто), Новосибирской государственной консерватории им. М.И. Глинки (А.П. Ментюков, Г.В. Михайленко), Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова (музыковед М.С. Заливадный, математик-программист И.В. Петряевский), Российской академии музыки имени Гнесиных (математик-программист, музыковед В.С. Ульянич).

Курс «Музыкальная информатика» как образовательная дисциплина изучается студентами в университетах многих стран мира, однако в нашей стране до сих пор не существует упорядоченной системы её преподавания, не существует устоявшегося, сформированного представления и определения понятия «музыкальная информатика» в образовательном и содержательном аспектах (подробный анализ ситуации приведён в ряде наших работ (см., например, статьи [43-46]).

– Значительный вклад в понимание основ комплексной модели семантического пространства музыки в современном музыкально-образовательном процессе был внесён доктором искусствоведения, профессором Юрием Николаевичем Рагсом (см. работу [47]).

– «В 90-е годы успешно функционировала совместная компьютерная лаборатория в ГУАП с Санкт-Петербургской государственной консерваторией им. Н.А. Римского-Корсакова, – пишет в статье «Лингво-комбинаторное моделирование» М.Б. Игнатьев. – В результате, в девятых годах, была разработана специализация «Компьютерные технологии в искусстве и средствах массовой информации» в рамках специальности 22.01 – Вычислительные машины, комплексы, системы и сети, налажен образовательный процесс и наши студенты стали успешно участвовать в художественных выставках и конкурсах, активно осваивать мировое кибернетическое пространство и распространять достижения российской культуры по миру» [1, с. 135]. В работах [48-53] рассматриваются элементы использования комплексной модели семантического пространства музыки в современном музыкально-образовательном процессе.

– В РГПУ им. А.И. Герцена сотрудниками УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» разработан, лицензирован и внедрён в педагогический процесс

– *профессионально-образовательный профиль подготовки бакалавров* художественного образования «Музыкально-компьютерные технологии», на который с 2004 года осуществляется набор абитуриентов в различных регионах и различных учебных заведениях России. Для студентов факультетов музыки педагогических вузов разработаны программы и проводятся занятия по следующим дисциплинам: «Компьютерная музыка», «История электронной музыки», «Технологии и методики обучения (по дисциплинам профильной подготовки: музыкально-компьютерные технологии)», «Архитектоника звука», «Основы студийной звукозаписи», «Информационные технологии в музыке», «Технология музыкальных стилей», «Основы композиции, инструментоведение и компьютерная аранжировка», «Оркестровка традиционная и компьютерная», «Технологии студийной звукозаписи», «Методика и практика обучения электронной композиции и аранжировке», «Методика обучения игре на электронном музыкальном инструменте», «Стандартное программное обеспечение профессионального деятельности музыканта», «Традиционное и электронное инструментоведение», «Музыкальный компьютер», «Основной электронный музыкальный инструмент», «Дополнительный музыкальный инструмент (электронный)», «Электронный синтезатор», «Электронный ансамбль», «Музыкально-компьютерный практикум» и др.

– Разработана и внедрена в образовательный процесс в 2006 г. программа магистерской подготовки «Музыкально-компьютерные технологии в образовании».

– Программы профессиональной переподготовки:

– «Преподавание музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий в образовательных учреждениях»;

– «Преподавание электронных музыкальных инструментов в образовательных учреждениях»;

– «Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании»;

– «Технологии создания и художественной обработки звуковой информации».

– Программы повышения квалификации, среди которых:

Для учителей музыки и преподавателей ДМШ и ДШИ:

«Музыкально-компьютерные технологии», «Методика преподавания музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий», «Компьютерное музыкальное творчество», «Методика преподавания электронных музыкальных инструментов», «Аранжировка музыки на электронных музыкальных инструментах», «Дистанционное музыкальное образование», «Информационные технологии в музыке», «Компьютерное музыкальное творчество», «Электронные музыкальные инструменты», «Информационные технологии в музыкальном образовании», «Искусство исполнительского мастерства и аранжировки на синтезаторе», «Звуковой дизайн», «Прикладная звукорежиссура», «Основы музыкального программирования», «Звукотембральная программирование», «Современные методы преподавания музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий», «Методика обучения музыке людей с ограниченными возможностями (зрения, слуха) с использованием музыкально-компьютерных технологий», «Планшетные и мобильные технологии в музыкальном образовании», «Интерактивные сетевые технологии обучения музыке» и др.

Для звукорежиссёров: «Музыкальная звукорежиссура», «Технологии создания аудиовизуальных проектов», «Цифровые технологии в современной концертной практике», «Концертная звукорежиссура» и др.

В Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова кандидатом искусствоведения, старшим научным сотрудником Михаилом Сергеевичем Заливадным разработан курс «Математические методы исследования в музыковедении», в котором используются элементы разработанной комплексной модели семантического пространства музыки и который используется в процессе обучения студентов музыковедческого и композиторского факультетов консерватории.

Эти и ряд других учебных дисциплины составляют действенную основу реализации концепции комплексной модели семантического пространства музыки в системе современного музыкального образования.

В настоящий момент сотрудниками УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена во взаимодействии с музыковедами – исследователями из Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова и группой учёных музыкантов и математиков из Республики Азербайджан (Академия музыки им. Узеира Гаджибеги и Националь-

ной Академии Наук Азербайджана, Баку) ведутся разработки в области создания интеллектуальной системы по анализу и каталогизации музыки народов мира и математических методов исследования в музыковедении (см., например, работы [16; 18; 23], [54-59]), которые являются продолжением рассматриваемой проблематики использования теоретических основ комплексной модели семантического пространства музыки в системе современного музыкального образования.

В качестве заключения приведём слова Михаила Борисовича Игнатъева, сформулированные им в докладе на XIII Международной научно-практической конференции «Современное музыкальное образование – 2018: творчество, наука, технологии» 7 декабря 2018 года: «Композиционно-логические аспекты данной модели в очевидной форме способствуют выявлению закономерностей активно-творческого восприятия музыки, что имеет существенное значение для формирования творческого мышления в целом. Особенности строения «слухозрительного участка» модели создают возможности для практического компьютерно-графического моделирования музыкальных структур с использованием методов представления трехмерных пространств в системах виртуальной реальности [2] < в настоящей работе – соответственно: [41]>. Результаты такого представления могут найти применение в области искусствознания, психологии, общего и музыкального образования [3, с. 10].

Автор выражает благодарность:

– кандидату искусствоведения, старшему научному сотруднику Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова Михаилу Сергеевичу Заливадному, предложившему в 1987 г. эскиз комплексной модели семантического пространства музыки в докладе «Измерение семантического пространства музыки» на семинаре «Синтез искусств в эпоху НТР», проходившем в Казани в рамках Всесоюзной школы-фестиваля «Свет и музыка», а также защитившему в 2001 г. в Санкт-Петербургской государственной консерватории кандидатскую диссертацию на тему: «Теоретические проблемы компьютеризации музыкальной деятельности (опыт комплексной характеристики)». Творческое и научное сотрудничество с М.С. Заливадным послужило важным шагом к подготовке материалов данной статьи и нашло отражение в ряде совместных публикаций по данной теме.

– доктору физико-математических наук, профессору Санкт-Петербургского государственного университета Юрию Михайловичу Письмаку за ценные рекомендации по выработке деталей логико-технологического аппарата, характеризующего различные аспекты рассматриваемой семантической модели; Ю.М. Письмак выступал в роли консультанта и рецензента при подготовке ряда наших публикаций.

– кандидату искусствоведения, профессору Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова Л.М. Маслэнковой за полезные советы и обсуждения;

– сотруднику научной музыкальной библиотеки Санкт-Петербургской государственной консерватории Л.А. Миллер за возможность ознакомления с малоизвестными ценными материалами по истории музыкальной теории.

Библиографический список

- Игнатъев М.Б., Макин А.И. Лингво-комбинаторное моделирование музыки. В сборнике: *Современное музыкальное образование-2018: материалы XVIII Международной научно-практической конференции* / под общ. ред. И.Б. Горбуновой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019: 134 – 145.
- Игнатъев М.Б., Заливадный М.С., Решетникова Н.Н. Комплексная модель семантического пространства музыки. В сборнике: *VII Международная научная конференция «Высокие технологии образования и науки»*. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГТУ, 2000: 57 – 58.
- Игнатъев М.Б., Заливадный М.С., Решетникова Н.Н. Комплексная модель семантического пространства музыки: сборник статей / Сост. И.Б. Горбунова, М.С. Заливадный, И.О. Товпич. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016: 9 – 10.
- Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыкально-теоретические воззрения Леонарда Эйлера: актуальное значение и перспективы. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*, 2012. Т. 2. № 4:164 – 171.
- Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Эйлерова категория «приятности» музыки как предвосхищение понятия информации в эстетической оценке явлений. В сборнике: *Социокультурные среды и коммуникативные стратегии информационного общества*. Труды Международной научно-теоретической конференции. Отв. за выпуск: О.Д. Шипунова. 2015: 94 – 97.
- Xenakis I. Musiques formelles. *La Revue musicale*, no. 253/254, Paris, 1963.
- Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Опыт математического представления музыкально-логических закономерностей в книге Я. Ксенакиса «Формализованная музыка». *Общество. Среда. Развитие*, 2012. № 4 (25): 135 – 138.
- Euler L. *Tentamen novae theoriae musicae ex certissimis harmoniae principii delucide expositae*. Petropoli: Typographia Academiae Scientiarum, 1739.
- Горбунова И.Б., Хайнер Е., Заливадный М.С. О значении математических методов в исследовании музыки и профессиональной подготовке музыкантов. *Университетский научный журнал*, 2015. № 11: 103 – 111.
- Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыка, математика, информатика: пути взаимодействия и проблемы современного этапа. В сборнике: *Субкультуры и коммуникативные стратегии информационного общества*. Труды Международной научно-теоретической конференции. Отв. за выпуск О.Д. Шипунова. 2014: 81-83.
- Горбунова И.Б., Заливадный М.С. К истории изучения вероятностных аспектов музыкальных синестезий. В сборнике: *Комплексная модель семантического пространства музыки: сборник статей* / Сост. И.Б. Горбунова, М.С. Заливадный, И.О. Товпич. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016: 42 – 46.
- Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Проблема структурирования всеобщего диапазона высот и длительностей в музыке. *Мир науки, культуры, образования*, 2017. № 4 (65): 149 – 150.
- Бегер Н.А. Гармония как пространственная категория музыки. Дисс. ... канд. искусствоведения. Л., 1980.
- Зобов Р.А., Мостепаненко А.М. О типологии пространственно-временных отношений в сфере искусства. *Ритм, пространство, время в литературе и искусстве*. Л., 1974: 11 – 25.
- Горбунова И.Б., Заливадный М.С. *Информационные технологии в музыке. Том 4: Музыка, математика, информатика*: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100 – Педагогическое образование / Российский государственный университет имени А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2013.
- Алиева И.Г., Горбунова И.Б. О проекте создания интеллектуальной системы по каталогизации и анализу музыки народов мира. *Общество: философия, история, культура*, 2016. № 9: 105 – 108.

17. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и комплексная модель её семантического пространства. *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки*, 2014. № 4 (208): 152 – 161.
18. Алиева И.Г., Горбунова И.Б. О нечётких методах анализа звуковосотности в музыке. *Мир науки, культуры, образования*, 2017. № 3 (64): 171 – 174.
19. Горбунова И.Б. Музыкальное программирование, или программирование музыки и музыкально-компьютерные технологии. *Теория и практика общественного развития*, 2015. № 7: 213 – 218.
20. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. *Компьютерная музыка. Том 2: Лаборатория звука*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2016.
21. Горбунова И.Б. Компьютерные науки и музыкально-компьютерные технологии в образовании. *Теория и практика общественного развития*, 2015. № 12: 428 – 432.
22. *Комплексная модель семантического пространства музыки: сборник статей* / Сост. И.Б. Горбунова, М.С. Заливадный, И.О. Товпич. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016.
23. Алиева И.Г., Горбунова И.Б. Проблемы формирования когнитивного слуха профессионального музыканта. *Мир науки, культуры, образования*, 2017. № 3 (64): 169 – 171.
24. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О предпосылках мягких вычислений. В сборнике: *Комплексная модель семантического пространства музыки: сборник статей* / Сост. И.Б. Горбунова, М.С. Заливадный, И.О. Товпич. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016: 35 – 38.
25. Игнатьев М.Б. *Голономные автоматические системы*. М.-Л.: Изд. АН СССР, 1963.
26. Белоненко А.С., Заливадный М.С., Игнатьев М.Б. Моделирование процессов восприятия произведения искусства на основе комбинаторных методов и феномена адаптационного максимума. *Международная конференция по мягким вычислениям и измерениям: Сборник докладов*. СПб.: СПбГТУ «ЛЭТИ», 1999: 139 – 141.
27. Ignatyev M. et al. «Global model of organism for decision making support». *Proc. of the High Performance Computing Symp. HPC2000*, Ed. A. Tentner. Washington D.C., USA, 2000, pp. 66 – 71.
28. Ignatyev M. The lingu-combinatorial simulation in modern physics *J. of Modern Physics*, Dec. 2012, pp. 7 – 11.
29. Игнатьев М.Б. *Кибернетическая картина мира. Сложные киберфизические системы*. 3-е изд. СПб.: Изд. ГУАП, 2014.
30. Игнатьев М.Б. *Просто кибернетика*. СПб.: Страта, 2016.
31. Игнатьев М.Б. Когнитивные вычисления на основе лингво-комбинаторного моделирования. *Научная сессия ГУАП: Сборник докладов. Технические науки*. СПб., 2018.
32. Вейль Г. *Симметрия*. Пер. с англ. Б.В. Бирюкова и Ю.А. Данилова под ред. Б.А. Розенфельда. М.: Наука, 1968.
33. Шубников А.В., Копчик В.А. *Симметрия в науке и искусстве*. 3-е изд., доп. М.: Институт компьютерных исследований, 2004.
34. Баранцев Р.Г. *История семодинамики. Документы, беседы, комментарии*. Москва-Ижевск: «НИЦ издательство: Регулярная и хаотическая динамика, 2006.
35. Баранцев Р.Г. *Становление тринитарного мышления*. Москва-Ижевск: «НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика, 2005.
36. Кудин П.А. *Пропорции в картине как музыкальные созвучия*. СПб.: Рубин, 1997.
37. Кудин П.А., Горбунова И.Б., Егорова М.В. Об анализе гармонии в художественном образовании с использованием информационных технологий. В сборнике: *Информационные технологии в науке, образовании, искусстве*. Сборник научных статей. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Институт информационных технологий. Санкт-Петербург, 2005: 213 – 221.
38. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. Компьютерное моделирование процесса музыкального творчества. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2014. № 168: 84 – 93.
39. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества. В сборнике: *Региональная информатика «РИ-2014»: материалы XIV Санкт-Петербургской международной конференции*. СПб., 2014: 293 – 294.
40. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке. В сборнике: *Современное музыкальное образование – 2010. Материалы международной научно-практической конференции*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова / под общ. ред. И.Б. Горбуновой. 2011: 128 – 131.
41. Петухов С.В. *Матричная генетика, алгебры генетического кода, помехоустойчивость*. М.; Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2008.
42. Игнатьев М.Б., Никитин А.В., Решетникова Н.Н., Смирнов Ю.М. *Всероссийская виртуальная кафедра по специальности 220100 «Вычислительные машины, комплексы, системы и сети»*. Вып. 1. С.-Петербург–Москва, 1999.
43. Горбунова И.Б., Орлова Е.В. На острие проблемы – музыкальная информатика. В сборнике: *Актуальные проблемы методики обучения информатике в современной школе*. Материалы Международной научно-практической интернет-конференции. Под ред. Л.Л. Босовой, Н.К. Нателаури. 2018: 72 – 77.
44. Горбунова И.Б. О новой области современной музыкальной науки и образования. Введение в ситуацию. В сборнике: *Музыкальная информатика. Развитие научно-образовательной сферы* / Сборник материалов Российской научно-методической конференции. Редактор-составитель Е.В. Орлова. 2018: 4 – 6.
45. Бажукова Е.Н., Горбунова И.Б. Музыкальная информатика как инструмент для преодоления формализма знаний преподавателей музыкальных дисциплин в области информационных технологий. *Мир науки, культуры, образования*. 2019. № 3 (76): 5 – 8.
46. Брянецев М.М., Горбунова И.Б. Синтез информатики, музыковедения и акустики в современной творческой, педагогической и научно-исследовательской практике. В сборнике: *Региональная информатика-2008: материалы XI Санкт-Петербургской Международной конференции*. СПб., 2008: 202 – 203.
47. Рагс Ю.Н. Перспективы развития курса информатики в музыкальных образовательных учреждениях. *Современное музыкальное образование – 2003: материалы II Международной научно-практической конференции* (9-11 октября 2003 г.) / под общ. ред. И.Б. Горбуновой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003: 200 – 203.
48. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Кибернетика в музыкальном искусстве. В сборнике: *Современное музыкальное образование – 2016: материалы XV международной научно-практической конференции*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова / под общ. ред. И.Б. Горбуновой. 2017: 114 – 122.
49. Горбунова И.Б. Методические аспекты толкования функционально-логических закономерностей музыки и музыкально-компьютерные технологии: системы музыкальной нотации. *Общество: социология, психология, педагогика*, 2016. № 10: 69 – 77.
50. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Комплексная модель семантического пространства музыки и перспективы взаимодействия музыкальной науки и современного музыкального образования. *Научное мнение*, 2014. № 8: 238 – 249.
51. Горбунова И.Б. Акустические знания музыканта в современном медиаобразовательном пространстве: истоки проблемы и перспективы развития. В сборнике: *Инновационные технологии в медиаобразовании*. Сборник научных статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. 2014: 21 – 24.
52. Горбунова И.Б., Кудин П.А. Обучение законам гармонии студентов художественных специальностей с применением компьютерных технологий. *Музыка и время*, 2016. № 3: 19-29.
53. Кудин П.А., Кузмичев В.А. Античный звукоряд как модель в теории цвета и пособие при обучении живописи. *Современное музыкальное образование – 2004. Материалы III Международной научно-практической конференции* / под общ. ред. И.Б. Горбуновой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004: 96 – 104.
54. Горбунова И.Б., Ходадзевич А.И. Функционально-логические аспекты изучения музыкального творчества и аудиовизуальный синтез в системе современного образования. *Мир науки, культуры, образования*, 2016. № 5 (60): 121 – 124.
55. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О математических методах в исследовании музыки и подготовке музыкантов. *Проблемы музыкальной науки*, 2013. № 1 (12): 264 – 268.
56. Горбунова И.Б., Помазенкова М.С., Товпич И.О. Планшетные и музыкально-компьютерные технологии в системе профессионального музыкального образования. *Теория и практика общественного развития*. 2015. № 8: 211 – 219.
57. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. DIGITAL AUDIO WORKSTATION: Теория и практика. Saarbrücken, 2016.
58. Горбунова И.Б. «Автоматические композиции» как предшественники применения кибернетики в музыке. *Общество: философия, история, культура*. 2016. № 9: 97 – 101.
59. Горбунова И.Б. О Юрии Николаевиче Рагсе. В сборнике: *Измерение музыки. Памяти Юрия Николаевича Рагса (1926 – 2012)*: сборник научных статей. Санкт-Петербург, 2015: 15 – 20.

References

1. Ignat'ev M.B., Makin A.I. Lingvo-kombinatorное modelirovanie muzyki. V sbornike: *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie-2018: materialy XVIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* / pod obsch. red. I.B. Gorbunovoy. SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2019: 134 – 145.
2. Ignat'ev M.B., Zalivadnyj M.S., Reshetnikova N.N. Kompleksnaya model' semanticheskogo prostranstva muzyki. V sbornike: *VII Mezhdunarodnaya nauchnaya konferenciya «Vysokie tehnologii obrazovaniya i nauki»*. Sankt-Peterburg: Izd-vo SPbGTU, 2000: 57 – 58.
3. Ignat'ev M.B., Zalivadnyj M.S., Reshetnikova N.N. Kompleksnaya model' semanticheskogo prostranstva muzyki. V sbornike: *Kompleksnaya model' semanticheskogo prostranstva muzyki: sbornik statej* / Sost. I.B. Gorbunova, M.S. Zalivadnyj, I.O. Tovpich. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2016: 9 – 10.
4. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Muzykal'no-teoreticheskie vozzreniya Leonarda «Ejlera»: aktual'noe znachenie i perspektivy. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*, 2012. T. 2. № 4: 164 – 171.
5. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. «Ejlerova kategoriya "priyatnosti" muzyki kak predvoshischenie ponyatiya informacii v esteticheskoy ocenke yavlenij. V sbornike: *Sociokul'turnye sredi i kommunikativnye strategii informacionnogo obschestva*. Trudy Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoy konferencii. Otv. za vypusk: O.D. Shipunova. 2015: 94 – 97.
6. Xenakis I. Musiques formelles. *La Revue musicale*, no. 253/254, Paris, 1963.

7. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Opyt matematicheskogo predstavleniya muzykal'no-logicheskikh zakononomestey v knige Ya. Ksenakisa "Formalizovannaya muzyka". *Obschestvo. Sreda. Razvitiye*, 2012. № 4 (25): 135 – 138.
8. Euler L. *Tentamen novae theoriae musicae ex certissimis harmoniae principiis delucide expositae*. Petropoli: Typographia Academiae Scientiarum, 1739.
9. Gorbunova I.B., Hajner E., Zalivadnyj M.S. O znachenii matematicheskikh metodov v issledovanii muzyki i professional'noj podgotovke muzykantov. *Universitetskij nauchnyj zhurnal*, 2015. № 11: 103 – 111.
10. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Muzyka, matematika, informatika: puti vzaimodejstviya i problemy sovremennogo `etapa. V sbornike: *Subkul'tury i kommunikativnye strategii informacionnogo obschestva*. Trudy Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoy konferencii. Otv. za vypusk O.D. Shipunova. 2014: 81-83.
11. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. K istorii izucheniya veroyatnostnykh aspektov muzykal'nykh sinestezij. V sbornike: *Kompleksnaya model' semanticheskogo prostranstva muzyki: sbornik statej / Sost. I.B. Gorbunova, M.S. Zalivadnyj, I.O. Tovpich*. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2016: 42 – 46.
12. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Problema strukturirovaniya vseobschego diapazona vysot i dlitel'nostej v muzyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2017. № 4 (65): 149 – 150.
13. Beger N.A. Garmoniya kak prostranstvennaya kategoriya muzyki. Diss. ... kand. iskusstvovedeniya. L., 1980.
14. Zobov R.A., Mostepanenko A.M. O tipologii prostranstvenno-vremennykh otnoshenij v sfere iskusstva. *Ritm, prostranstvo, vremya v literature i iskusstve*. L., 1974: 11 – 25.
15. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. *Informacionnye tehnologii v muzyke. Tom 4: Muzyka, matematika, informatika*: Uchebnoe posobie dlya studentov vysshix uchebnykh zavedenij, obuchayuschihsiya po napravleniyu 050100 – Pedagogicheskoe obrazovanie / Rossijskij gosudarstvennyj universitet imeni A. I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2013.
16. Alieva I.G., Gorbunova I.B. O proekte sozdaniya intellektual'noj sistemy po katalogizacii i analizu muzyki narodov mira. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*, 2016. № 9: 105 – 108.
17. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i kompleksnaya model' ee semanticheskogo prostranstva. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obschestvennye nauki*, 2014. № 4 (208): 152 – 161.
18. Alieva I.G., Gorbunova I.B. O nechetkikh metodah analiza zvukovysotnosti v muzyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2017. № 3 (64): 171 – 174.
19. Gorbunova I.B. Muzykal'noe programmirovaniye, ili programmirovaniye muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*, 2015. № 7: 213 – 218.
20. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. *Komp'yuternaya muzyka. Tom 2: Laboratoriya zvuka*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2016.
21. Gorbunova I.B. Komp'yuternye nauki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*, 2015. № 12: 428 – 432.
22. *Kompleksnaya model' semanticheskogo prostranstva muzyki: sbornik statej / Sost. I.B. Gorbunova, M.S. Zalivadnyj, I.O. Tovpich*. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2016.
23. Alieva I.G., Gorbunova I.B. Problemy formirovaniya kognitivnogo sluha professional'nogo muzykanta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2017. № 3 (64): 169 – 171.
24. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. O predposylkah myagkikh vychislenij. V sbornike: *Kompleksnaya model' semanticheskogo prostranstva muzyki: sbornik statej / Sost. I.B. Gorbunova, M.S. Zalivadnyj, I.O. Tovpich*. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2016: 35 – 38.
25. Ignat'ev M.B. *Golonomnye avtomaticheskie sistemy*. M.-L.: Izd. AN SSSR, 1963.
26. Belonenko A.S., Zalivadnyj M.S., Ignat'ev M.B. Modelirovaniye processov vospriyatiya proizvedeniya iskusstva na osnove kombinatorynykh metodov i fenomena adaptacionnogo maksimuma. *Mezhdunarodnaya konferenciya po myagkim vychisleniyam i izmereniyam: Sbornik dokladov*. SPb.: SPbGTU «LETI», 1999: 139 – 141.
27. Ignatyev M. et al. «Global model of organism for decision making support». *Proc. of the High Performance Computing Symp. HPC2000*, Ed. A. Tentner. Washington D.C., USA, 2000, pp. 66 – 71.
28. Ignatyev M. The linguo-combinatorial simulation in modern physics J. of Modern Physics, Dec. 2012, pp. 7 – 11.
29. Ignat'ev M.B. *Kiberneticheskaya kartina mira. Slozhnye kiberfizicheskie sistemy*. 3-e izd. SPb.: Izd. GUAP, 2014.
30. Ignat'ev M.B. *Prosto kibernetika*. SPb.: Strata, 2016.
31. Ignat'ev M.B. Kognitivnye vychisleniya na osnove lingvo-kombinatornogo modelirovaniya. *Nauchnaya sessiya GUAP: Sbornik dokladov. Tehnicheskie nauki*. SPb., 2018.
32. Vejll' G. *Simmetriya*. Per. s angl. B.V. Biryukova i Yu.A. Danilova pod red. B.A. Rozenfel'da. M.: Nauka, 1968.
33. Shubnikov A.V., Kopic V.A. *Simmetriya v nauke i iskusstve*. 3-e izd., dop. M.: Institut komp'yuternykh issledovanij, 2004.
34. Barancev R.G. *Istoriya semiodinamiki. Dokumenty, besedy, kommentarii*. Moskva-Izhevsk: «NIC izdatel'stvo: Reguljarnaya i haoticheskaya dinamika, 2006.
35. Barancev R.G. *Stanovlenie trinitarnogo myshleniya*. Moskva-Izhevsk: «NIC «Reguljarnaya i haoticheskaya dinamika, 2005.
36. Kudin P.A. *Proporcii v kartine kak muzykal'nye sozvuchiya*. SPb.: Rubin, 1997.
37. Kudin P.A., Gorbunova I.B., Egorova M.V. Ob analize garmonii v hudozhestvennom obrazovanii s ispol'zovaniem informacionnykh tehnologii. V sbornike: *Informacionnye tehnologii v nauke, obrazovanii, iskusstve*. Sbornik nauchnykh statej. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Institut informacionnykh tehnologii. Sankt-Peterburg, 2005: 213 – 221.
38. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Komp'yuternoe modelirovaniye processa muzykal'nogo tvorchestva. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2014. № 168: 84 – 93.
39. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. V sbornike: *Regional'naya informatika "RI-2014"*: materialy XIV Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii. SPb., 2014: 293 – 294.
40. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke. V sbornike: *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2010. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova / pod obsch. red. I.B. Gorbunovoj. 2011: 128 – 131.
41. Petuhov S.V. *Matrichnaya genetika, algebrы geneticheskogo koda, pomehoustrojchivost'*. M.; Izhevsk: NIC «Reguljarnaya i haoticheskaya dinamika», 2008.
42. Ignat'ev M.B., Nikitin A.V., Reshetnikova N.N., Smirnov Yu.M. *Vserossijskaya virtual'naya kafedra po special'nosti 220100 «Vychislitel'nye mashiny, komplekсы, sistemy i seti»*. Vyp. 1. S.-Peterburg-Moskva, 1999.
43. Gorbunova I.B., Orlova E.V. Na ostrie problemy – muzykal'naya informatika. V sbornike: *Aktual'nye problemy metodiki obucheniya informatike v sovremennoj shkole*. Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy internet-konferencii. Pod red. L.L. Bosovoj, N.K. Natelauri. 2018: 72 – 77.
44. Gorbunova I.B. O novoy oblasti sovremennoj muzykal'noj nauki i obrazovaniya. Vvedenie v situaciyu. V sbornike: *Muzykal'naya informatika. Razvitiye nauchno-obrazovatel'noj sfery / Sbornik materialov Rossijskoj nauchno-metodicheskoy konferencii*. Redaktor-sostavitel' E.V. Orlova. 2018: 4 – 6.
45. Bazhukova E.N., Gorbunova I.B. Muzykal'naya informatika kak instrument dlya preodoleniya formalizma znaniy prepodavatelej muzykal'nykh disciplin v oblasti informacionnykh tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2019. № 3 (76): 5 – 8.
46. Bryancev M.M., Gorbunova I.B. Sintez informatiki, muzykoznaniya i akustiki v sovremennoj tvorcheskoj, pedagogicheskoy i nauchno-issledovatel'skoj praktike. V sbornike: *Regional'naya informatika-2008: materialy XI Sankt-Peterburgskoj Mezhdunarodnoj konferencii*. SPb., 2008: 202 – 203.
47. Rags Yu.N. Perspektivy razvitiya kursa informatiki v muzykal'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniyah. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2003: materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (9-11 oktyabrya 2003 g.) / pod obsch. red. I.B. Gorbunovoj*. SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2003: 200 – 203.
48. Belov G.G., Gorbunova I.B. Kibernetika v muzykal'nom iskusstve. V sbornike: *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2016: materialy XV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova / pod obsch. red. I.B. Gorbunovoj. 2017: 114 – 122.
49. Gorbunova I.B. Metodicheskie aspekty tolkovaniya funkcional'no-logicheskikh zakononomestey muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: sistemy muzykal'noj notacii. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*, 2016. № 10: 69 – 77.
50. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O. Kompleksnaya model' semanticheskogo prostranstva muzyki i perspektivy vzaimodejstviya muzykal'noj nauki i sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Nauchnoe mnenie*, 2014. № 8: 238 – 249.
51. Gorbunova I.B. Akusticheskie znaniya muzykanta v sovremennom mediaobrazovatel'nom prostranstve: istoki problemy i perspektivy razvitiya. V sbornike: *Innovacionnye tehnologii v mediaobrazovanii*. Sbornik nauchnykh statej po materialam II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. 2014: 21 – 24.
52. Gorbunova I.B., Kudin P.A. Obuchenie zakonam garmonii studentov hudozhestvennykh special'nostej s primeneniem komp'yuternykh tehnologii. *Muzyka i vremya*, 2016. № 3: 19-29.
53. Kudin P.A., Kuzmichev V.A. Antichnyj zvukoryad kak model' v teorii cveta i posobie pri obuchenii zhivopisi. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2004. Materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii / pod obsch. red. I.B. Gorbunovoj*. SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2004: 96 – 104.
54. Gorbunova I.B., Hodanovich A.I. Funkcional'no-logicheskie aspekty izucheniya muzykal'nogo tvorchestva i audiovizual'nyj sintez v sisteme sovremennogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2016. № 5 (60): 121 – 124.
55. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. O matematicheskikh metodah v issledovanii muzyki i podgotovke muzykantov. *Problemy muzykal'noj nauki*, 2013. № 1 (12): 264 – 268.
56. Gorbunova I.B., Pomazenkova M.S., Tovpich I.O. Planshetnye i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v sisteme professional'nogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015. № 8: 211 – 219.
57. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: Teoriya i praktika*. Saarbrücken, 2016.
58. Gorbunova I.B. "Avtomaticheskie kompozicii" kak predshestvenniki primeneniya kibernetiki v muzyke. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016. № 9: 97 – 101.
59. Gorbunova I.B. O Yurii Nikolaeviche Ragsе. V sbornike: *Izmerenie muzyki. Pamyati Yurii Nikolaevicha Ragsa (1926 – 2012): sbornik nauchnykh statej*. Sankt-Peterburg, 2015: 15 – 20.

Fedulov B.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: fedulovb@mail.ru

Zuev V.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: altaik@mail.ru

Smirnov A.A., teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: altaik@mail.ru

Strelkova A.E., teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: altaik@mail.ru

THE SPECIFICS OF EDUCATION OF RUSSIAN YOUTH BASED ON THE SOCIO-CULTURAL IDEAL OF A PERSON. The article reveals the direction of improving modern education specifying its goal-setting. The socio-cultural ideal of character is picked out as the means of educating the Russian youth. The idea and the meaning of the socio-cultural ideal, as the object of the education of the Russian youth, are determined. The content of the personality, as a socially significant subject and a socially significant individuality, is clarified. Conditions and principles of education of the younger generation, as well as criteria for the evaluation of social development, are disclosed. The main stages and recommendations for the integrated implementation of the educational, developmental, and integrating functions in the process of education on the basis of the socio-cultural ideal are proposed.

Key words: educational process, Russian youth, goal-setting, personality, socio-cultural ideal.

Б.А. Федулов, д-р пед. наук, проф., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, Россия, E-mail: fedulovb@mail.ru

В.М. Зуев, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, Россия, E-mail: altaik@mail.ru

А.А. Смирнов, преп., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, Россия, E-mail: altaik@mail.ru

А.Е. Стрелкова, преп., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, Россия, E-mail: altaik@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ НА СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМ ИДЕАЛЕ ЛИЧНОСТИ

В статье раскрывается направление совершенствования современного образования на основе конкретизации целеполагания в воспитательном процессе. В качестве средства воспитания российской молодежи выделен социально-культурный идеал личности. Выявлены сущность и содержание социально-культурного идеала как объекта воспитания российской молодежи. Уточнено содержание личности как социально значимого субъекта и общественно полезной индивидуальности. Раскрыты условия и принципы воспитания подрастающего поколения, а также критерии оценки уровня социального развития. Предложены основные этапы и рекомендации по комплексной реализации воспитательной, образовательной, развивающей и интегрирующей функции в процессе воспитания на социально-культурном идеале личности.

Ключевые слова: воспитательный процесс, российская молодежь, целеполагание, личность, социально-культурный идеал.

XXI век олицетворяет время перемен, на которое возложены большие надежды всего человечества. Сегодня человек существенно повысил свои технологические возможности и получил практически неограниченную свободу в деятельности и отношениях, но это привело и к тому, что практически большинство традиционных ценностей и норм стало терять свое значение. Основная причина, на наш взгляд, состоит в том, что воспитательный процесс утратил целеполагание, общество не выдвигает социальных идеалов, и, как следствие, нет общепринятого представления об объективном идеале личности, добре и зле, плохом и хорошем.

Формально мало кто отрицает традиционные или религиозные представления об этих категориях, но в реальности они все реже проявляются в деятельности и отношениях. Каждый понимает идеал по-своему, а существующие множественные представления даже противоположны друг другу. Все чаще человек считает сам себя идеалом, это ведет к тому, что он не признает ценности других людей и всегда ставит себя выше всех, для таких людей нет идеалов и не к чему стремиться. Также представление о добре сводится к тому, что все то, что лично мне хорошо, и есть добро – опять же без учета того, как это отражается на других. Но без идеалов невозможно совершенство и развитие личности.

В работе раскрывается социально-культурный идеал как объект для воспитания российской молодежи. Идеальный образ – это, прежде всего, образ личности, поэтому в нашем исследовании сделан акцент на социально-культурном идеале личности, что определяет актуальность рассматриваемой темы в современных условиях.

Идеал раскрывается как всеобщее понятие, выражающее направление развития личности. Он обычно раскрывается через два направления: первое – высшая степень ценного или наилучшего, завершенное состояние чего-либо; второе – индивидуально принятый стандарт, признаваемый в качестве образца для подражания, как правило, касающийся личностных качеств [1, с. 9].

Существующие в обществе идеалы могут быть объективно-действенными, ориентируя подрастающее поколение на практическое совершенствование и развитие общества, или субъективно-деструктивными, и уводить людей от практических задач в потребительски-меркантильные области отношений [2, с. 24]. В последнем случае реальные отношения и чувства подменяются их видимостью, люди становятся сначала партнерами, а затем конкурентами, традиционные мужские и женские роли теряют свое предназначение, а с ними институт семьи и фундаментальные ценности, дающие человеку подлинное счастье, такие как любовь, доброта, верность.

По определению Л.Н. Толстого, «идеал – это путеводная звезда. Без нее нет твердого направления, а нет направления – нет счастья в жизни». «Когда человек научился ходить на четвереньках, – писал М. Горький, – природа дала ему в виде посоха – идеал» [3, с. 32].

Идеалы, воплощенные в качествах личности, способствуют формированию конкретных нравственных ценностей, представляемых в виде объектов для подражания. По нашему мнению, для каждого возраста и периода жизни есть свой,

как бы частный идеал, и, не воспитывая его на каждом из жизненных этапов, невозможно воспитать всесторонне и гармонично развитую личность.

Идеалом может служить как обобщенный образ, синтезирующий основные значимые и ценные черты, так и конкретная личность, в которой эти черты особенно ярко воплотились. Только наличие конкретного идеала может служить направлением развития личности человека. Для детского возраста идеалом служат близкие люди, кто-либо из родителей или родственников, далее им может быть воспитатель или учитель, что в наше время, к сожалению, редкое явление. Позже в качестве образца для подражания, на который подросток хотел бы походить, выступает конкретная личность, очень часто кто-либо из современников, но чаще – кто-то из старших друзей или киногероев. Идеалы формируются, в основном, под определяющим воздействием общественных мнений и в меньшей степени – существующей системы воспитания.

Понятие идеала человека, прежде всего, сопряжено с понятием личности, точнее, с тем, как раскрывается ее содержание, что имеет существенное значение для воспитательного процесса. Сегодня можно констатировать, что понятие личность трактуется очень широко – от младенца до преступника. Следовательно, для решения поставленной задачи в воспитательном процессе его следует конкретизировать.

Наиболее полное понимание личности как социально-культурного идеала заключается в следующем. Личность – это член общества, который находится с ним в гармоничном взаимодействии. Личность – это социально значимый субъект (определяет цели деятельности, которая приносит пользу как себе, так и другим) и общественно полезная индивидуальность (деятельность которой гармонично сочетает интересы общества и самой личности). Поэтому личностью, с точки зрения социально-культурного идеала, следует считать только человека нравственно и профессионально развитого.

Культивируемые либеральной общественностью определения личности подчеркивают, что это только яркая индивидуальность, добившаяся успеха и престижа или это – активный субъект деятельности, который сам ставит цели и их реализует. Но эти определения не исключают использование других людей в корыстных целях и не предусматривают служение другим людям и обществу.

Традиционно идеалами личности от древности и до наших дней всегда были просветители-творцы, жертвенники-первопроходцы, производители-созидатели, кормильцы-труженики, патриоты-воины [4, с. 174].

Выделяя социальную и культурную сущность личности, следует определить следующие базовые ее потребности:

1. Служение как смысл жизни – это тип отношения к людям, обществу и своей деятельности, при котором человек ощущает себя ответственным и обязанным добросовестно выполнять взятую на себя работу.
2. Созидание как цель деятельности, целью которой является общественная польза (делает мир лучше, приносит пользу другим и себе).

3. Соборность как принцип построения отношений, объединяющий различные национальности, конфессии и социальные группы для укрепления единства народов России [4, с. 58].

Сложные и противоречивые процессы, происходящие в воспитательной системе, побуждают педагогов, психологов, социологов, философов к глубокому осмыслению происходящих реалий и заставляют задуматься о путях возможных решений, накопившихся воспитательных проблем, и в первую очередь связанных с целеполаганием в педагогическом процессе [5, с. 82]. Отсутствие цели в воспитательном процессе вообще лишает его смысла как деятельности, поэтому наша работа обосновывает в качестве цели развитие личности и одним из основных средств выделяет воспитание российской молодежи на социально-культурном идеале личности.

Отсутствие общепринятого понимания категории «социально-культурный идеал личности» вызвало необходимость конкретизировать содержание этого понятия.

Социально-культурный идеал личности ориентирует людей на достижения определенных социально-прогрессивных целей, оправдывающих напряжение жизненных сил и энергии людей. Социально-культурный идеал определяется высоким уровнем нравственного, профессионального и культурного развития. Таким образом, социально-культурный идеал личности представляет собой конечную цель воспитания человека, давая высший образец, к которому он должен стремиться.

При этом процесс формирования личности должен развивать его базовые структуры и включать формирование идеальных потребностей в познании, творчестве, единении, самосовершенствовании; ценностных ориентаций, проявляющихся в гуманистическом отношении к миру через добро, красоту и истину [6, с. 127]. Проявление этих структур должно воплощаться в активной социально значимой и общественно-полезной деятельности, а также нравственных отношениях.

Нами выделены следующие условия воспитания на социально-культурном идеале личности:

- 1) изучение социально-культурного идеала личности (личность учащегося – личность учителя – идеал социально-культурной личности);
- 2) ориентация воспитательного процесса на формирование социально-значимых качеств и черт;
- 3) реализация субъект-субъектных отношений между учащимся и педагогами;
- 4) формы и методы организации учебно-воспитательного процесса активируют внутреннюю и внешнюю стороны мотивации обучаемых на самовоспитание;
- 5) методическое обеспечение образовательного процесса реализует технологии развития и мониторинга уровней развития личности.

В качестве основных принципов воспитания на социально-культурном идеале необходимо выделить следующие: научность, проблемность, диалогичность, исследовательность, оптимальность, содержательность.

Принцип научности реализуется в основном для большинства обучаемых через урочную деятельность в сочетании с внеурочной и внеклассной. Он требует,

чтобы содержание обучения знакоило учащихся с объективными научными фактами, законами, отражало бы современное состояние наук.

Проблемность предполагает организацию такого учебно-воспитательного процесса, когда обучаемые приобретают знания через преодоление трудностей, создаваемых поставленной перед ними проблемой.

Диалогичность способствует раскрытию взаимообогащающего влияния мировой, национальной и региональной культур.

Исследовательский принцип развивает активность и самостоятельность обучаемых в учебно-воспитательном процессе, приводит к потребности в самообразовании.

Оптимальность приводит уровень сложности обучения в соответствие с возрастными особенностями обучаемых.

Содержательность позволяет отбирать содержание образования в соответствии с адаптированным социальным опытом, превращая достижения культуры в достояние личности во всей его полноте.

Воспитание на социально-культурном идеале личности должно представлять собой целостный педагогический процесс, который комплексно реализует воспитательную, образовательную, развивающую и интегрирующую функции.

Необходимо выделить следующие основные этапы воспитания на социально-культурном идеале личности.

Первый имеет цель определить начальный уровень социального развития личности обучаемых.

На втором у подрастающего поколения формируются гуманистические ценностные ориентации, идеальные потребности и объективные когнитивные образования, адекватно отражающие существующую картину мира.

На третьем этапе организуется практическое применение обучаемыми полученных знаний, навыков, умений и владение приобретённым опытом социально значимой и общественно полезной деятельности. Для этого необходимо предоставить обучаемому свободу выбора вида деятельности, при этом используя активные, интерактивные, самостоятельные и групповые методы работы.

Задачей четвертого этапа является диагностика и коррекция социального развития личности обучаемого.

В качестве критериев и их качественных характеристик, по которым можно оценивать уровень социальной воспитанности личности, выделены следующие:

- 1) обобщенность – способность распространять свои знания и умения не только на отдельные предметы и явления, но и на различные виды деятельности и отношения;
- 2) осознанность – признание ценности знаний для личности и общества, стремление к самовоспитанию;
- 3) избирательность – возможность выбирать социально значимые цели деятельности и достигать заданных результатов;
- 4) динамичность – сохранение активности, интенсивности в деятельности и преодоление трудностей при решении социальных задач [7, с. 12].

Таким образом, современная система воспитания нуждается в уточнении содержания процесса целеполагания как развития социально значимой и общественно полезной личности и разработке технологий воспитания российской молодежи на социально-культурном идеале личности.

Библиографический список

1. Константинова Л.В. *Место и роль общественного идеала в системе социальной детерминации*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Саратов, 1994: 19.
2. Новиков С.Г. Идеал воспитания в современной России: взгляд через призму опыта 1920–1930-х годов. *Сибирский учитель*. 2013; № 5 (90): 23 – 26.
3. Горский М. *Школьная библиотека для нерусских школ*. Москва Издательство: «Детская литература», 1975: 226.
4. Федулов Б.А. *Аксиологические основы воспитания на общенациональной российской идее*: монография. Барнаул, 2015: 118.
5. Crittenden B. Aims, intentions and purposes in reading and education. *Educational Theory*. 1974; № 1: 286.
6. Федулов Б.А., Рудченко В.Д., Паутова А.В. *Формирование духовных основ образа жизни студенческой молодежи*: монография. Барнаул, 2008: 171.
7. McClelland D.C. *Testing for Competence Rather Than for «Intelligence»*. *American Psychologist*, 1973: 1 – 14.

Reference

1. Konstantinova L.V. *Mesto i rol' obshchestvennogo ideala v sisteme social'noj determinacii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskih nauk. Saratov, 1994: 19.
2. Novikov S.G. Ideal vospitaniya v sovremennoj Rossii: vzglyad cherez prizmu opyta 1920-1930-h godov. *Sibirskij uchitel'*. 2013; № 5 (90): 23 – 26.
3. Gor'skij M. *Shkol'naya biblioteka dlya nerusskikh shkol*. Moskva Izdatel'stvo: «Detskaya literatura», 1975: 226.
4. Fedulov B.A. *Aksiolozicheskie osnovy vospitaniya na obshchenacional'noj rossijskoj idее*: monografiya. Barnaul, 2015: 118.
5. Crittenden B. Aims, intentions and purposes in reading and education. *Educational Theory*. 1974; № 1: 286.
6. Fedulov B.A., Rudchenko V.D., Pautova A.V. *Formirovanie duhovnyh osnov obraza zhizni studencheskoj molodezhi*: monografiya. Barnaul, 2008: 171.
7. McClelland D.C. *Testing for Competence Rather Than for «Intelligence»*. *American Psychologist*, 1973: 1 – 14.

Статья поступила в редакцию 10.09.19

УДК 37.018

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00130

Boltykov O.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of NBC defense troops of Russian Armed Forces (Moscow, Russia), E-mail: boltykov@mail.ru

MODERN APPROACHES TO PEDAGOGICAL COVERAGE OF EDUCATION PROCESS IN HUMANITARIAN SCIENCE. The article deals with the principal ideas, tendencies and approaches of Russian scholars concerning pedagogical coverage. The work clarifies its structure, contents, forms and methods and how they can be used when dealing with education and upbringing tasks. The researcher carries out a comparative analysis of a “coverage” notion, which helped to understand its meaning, structures (speaking about different types of this notion), its content-taking into account a certain type of a theoretical-methodological approach. The article reveals the results of the retrospective analysis dedicated to studying pedagogical coverage phenomenon in the late twentieth century and the first decade

of the twenty-first century. The article reveals ways, means and features of pedagogic work organization concerning the following direction in the education process conditions.

Key words: coverage, pedagogical coverage, psychological and pedagogical coverage, socio-psychological coverage, methodical coverage, information-methodical coverage, resources, conditions, potential.

О.В. Болтыков, канд. пед. наук, помощник начальника войск радиационной, химической и биологической защиты Вооруженных Сил Российской Федерации, г. Москва, E-mail: boltykov@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ГУМАНИТАРНОЙ НАУКЕ

В статье рассмотрены основные идеи, тенденции, подходы отечественных ученых к проблеме педагогического обеспечения, рассматривается его структура, характеризуются содержание, формы и методы реализации данного вида обеспечения при решении задач обучения и воспитания. Сделан сравнительно-сопоставительный анализ категории «обеспечение». Раскрыта структура и содержание его различных видов с учетом конкретного теоретико-методологического подхода. Выполнен ретроспективный анализ по проблеме исследования феномена педагогического обеспечения в конце XX и первом десятилетии XXI века. Раскрываются пути, средства и особенности организации педагогической деятельности по данному направлению в условиях образовательного процесса.

Ключевые слова: обеспечение, педагогическое обеспечение, психолого-педагогическое обеспечение, социально-педагогическое обеспечение, методическое обеспечение, информационно-методическое обеспечение, ресурсы, условия, потенциал.

В современных условиях модернизации всех ступеней образования одной из актуальных задач педагогической теории становится обоснование методологических, методических, технологических позиций оснащения процесса обучения и воспитания, приемлемости педагогических действий, выбираемых для решения стоящих перед конкретным учреждением задач, что напрямую связано с феноменом «обеспечение», требует его уточнения для системы в целом и каждой ее составляющей, поиска совокупности целесообразных компонентов, определения их содержания, наполнения их взаимосвязанными, взаимодополняющими формами, методами, средствами, позволяющими образовательным организациям выполнить социальный заказ общества, государства, реализовать собственную миссию по обучению и воспитанию школьников, студентов, курсантов военных вузов.

Базовый термин «обеспечение» в словаре русского языка С.И. Ожегова представлен четырьмя границами: как *снабжение чем-нибудь* в нужном количестве; как *предоставление достаточных материальных средств* к жизни кому-либо; как необходимость *«сделать что-либо вполне возможным, действительным, реально выполнимым»*; как *ограждение, охранение* кого-либо от чего-либо [1, с. 424].

В других толковых словарях русского языка встретимся с похожими толкованиями слова «обеспечение»: 1) процесс действия; то, что служит ручательством, гарантией, способствует сохранности или исполнению чего-либо (Т.Ф. Ефимова); деньги – материальные средства к жизни, предоставляемые кому-нибудь с целью создания условий для его существования (Д.Н. Ушаков) и др.

В словарях синонимов русского языка отмечается, что «обеспечение» – одно из наиболее употребляемых в устной и письменной речи слов. Частота обращений к нему для описания какого-либо явления составляет приблизительно 3,5 тысячи раз. В этих же источниках указывается на наличие примерно 26 синонимов, раскрывающих его суть, среди которых ассекурация, возмещение, восполнение, покрытие, предоставление, компенсирование, адвекция, прикрытие, зараживание, снабжение, защита, гарантирование и другие.

Дальнейший анализ свидетельствует о том, что термин «обеспечение» широко используется в различных сферах и словосочетаниях: социальное, юридическое, материально-техническое, энерго-, топливо-, гидрометеобеспечение и т.п. Среди них равноправными являются дидактическое, психологическое, педагогическое, информационное обеспечение. Кроме того, в научных публикациях рассматриваются и многочисленные соподчиненные понятия, которые позволяют расширить представление об изучаемом явлении и отобрать компоненты, обосновать их сочетание, спроецировать модель и охарактеризовать методику ее реализации.

Правоммерно констатировать, что обеспечение – это сложная категория, обозначающая широкий спектр действий, ориентированных на способствование улучшению деятельности, эффективному достижению цели.

Остановимся на систематизации идей, касающихся педагогического обеспечения, и, прежде всего, подчеркнем, что наиболее интенсивно данная проблема стала исследоваться с 90-х годов прошлого века в связи с изменившимися социально-экономическими и политическими условиями в государстве. Свидетельством этому служат работы, например, В.Д. Лашкеевой (мотивационное программно-целевое обеспечение процесса самоопределения старшеклассников); Т.А. Мерцаловой (педагогическое обеспечение самосознания подростков в условиях общеобразовательной школы); А.А. Суслиной (мотивационное обеспечение учебной деятельности студента вуза); Н.К. Чапаева (структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции) и других.

Уже в этот период все авторы, во-первых, дают свое толкование понятию, делая ударение на следующем: а) это научно-практическая *система* (В.Д. Лашкеева); б) это комплекс *условий* (экономических, технологических, психологических), созданных педагогами (Т.А. Мерцалова); в) *развертывание* во вре-

мени *мотивационного сопровождения* деятельности, когда каждому элементу учебной и воспитательной работы соответствует его мотивационный компонент (А.А. Суслина); г) *совокупность* познавательно-методологических, сущностно-категориальных, общетеоретических, инструментально-методологических, технологических составляющих (Н.К. Чапаев) и др.

Во-вторых, исследуемое явление применительно к развитию личности учащегося предполагает комплексную реализацию мотивационной, информационной, технологической и реабилитационной функций, нацеленных на помощь индивиду в решении его личностных проблем посредством самосознания.

В-третьих, основными средствами, составляющими основу педагогического обеспечения, считаются дискуссии, решение задач, ролевые и деловые игры, проекты.

В-четвертых, необходимо достижение баланса взаимосвязей между различными компонентами педагогического обеспечения.

Наиболее интенсивно вопросы педагогического обеспечения изучаются, начиная с 2000-х годов. Анализ диссертационных исследований первого десятилетия XXI века указывает на ряд *тенденций*, *первой* из которых можно считать появление множества аспектов, выступающих предметом детального рассмотрения отдельными авторами. В частности, большая группа диссертаций, защищенных в этот период, раскрывает сущность педагогического обеспечения с таких позиций:

а) это совокупность *условий и средств*, необходимых и достаточных для достижения поставленных целей (И.В. Протасова, Н.Ю. Шепелева, Г.П. Шереметова и др.);

б) это совокупность *авторских программ, средств, методов и приемов*, направленных на успешную организацию определенной деятельности (В.А. Беликов, Р.А. Литвак, Р.Р. Лыкова, А.Н. Шобанова и др.);

в) это *содействие успешному решению поставленных задач* в рамках возрастной нормы с учетом специфики образовательного учреждения, индивидуальных и личностных ресурсов участников образовательного процесса (Н.М. Филиппова и др.);

г) это *вид педагогической деятельности*, направленной на реализацию потенциалов окружающей личность внешней и внутренней среды, ее личностных ресурсов для успешного решения поставленных воспитательных задач (И.А. Гусева, А.И. Тимонин и др.). Вследствии эту идею развивали и другие авторы, например, А.Р. Лопатин;

д) это управление *совокупностью ресурсов*, привлекаемых для осуществления воспитательного и образовательного процесса, направленное на разрешение противоречия между наличием какого-либо ресурса и необходимостью его использования в конкретной организационной форме (А.И. Кивелевич); *управление системной совокупностью элементов*: целеполагание, содержание, способы его реализации, организация условий, оптимизирующих определенный аспект процесса воспитания, обучения, формирования и развития личности, социализации человека (Е.В. Сечкарева);

е) это *совокупность ресурсов, внешних* (финансовых, личностных, материальных и социальных) и *внутренних* (лично ориентированное и дифференцированное обучение и воспитание), *условий* (готовность воспитателей к определенным действиям, мониторинг содержания деятельности учреждения, взаимодействие с другими институтами воспитания и образования);

ж) это *система*, включающая такие элементы, как содержание, формы, методы, средства, условия и комплекс мероприятий, способствующих их успешной реализации (М.А. Райкина, Г.А. Шабанов и др.).

Таким образом, проведенный анализ свидетельствует о различиях в трактовке педагогического обеспечения.

Второй тенденцией можно считать внутреннюю дифференциацию, выделение частей из более широкого понятия, позволяющих конкретизировать сущ-

носно и содержательно изучаемое явление. В основном это находит отражение в появлении исследований психолого-педагогического, методического, социально-организационно-педагогического, системно-дидактического обеспечения.

Первое из них С.А. Беличева предлагает рассматривать в широком и узком смысле слова. Если речь идет о психолого-педагогическом обеспечении в широком смысле слова, считает она, то понимается объединение информационно-аналитической, ресурсно-финансовой, нормативно-правовой, кадровой, научно-методической, организационно-управленческой составляющих. В узком смысле – это разработка и реализация программ, построенных на установленных принципах, отобранного в соответствии с ними содержания, психосоциальных технологий и коррекционно-реабилитационных техник. При этом, по мнению автора, требующими особого внимания и представляющими несомненный интерес являются две последующие части.

Теоретические и практические моменты психолого-педагогического обеспечения раскрывает Е.А. Репринцева применительно к игровой деятельности школьников. Она обеспечение трактует как «возможность сделать что-либо действительным, реально выполнимым» [2, с. 111]. Под психолого-педагогическим обеспечением игровой деятельности школьников она понимает четко выстроенную систему непосредственной и опосредованной помощи воспитателям, детям в подготовке и проведении игр с целью их ориентации на самосовершенствование, саморазвитие, самопознание.

В целом Е.А. Репринцева делает вывод, с которым следует согласиться, что построенная и четко выверенная стратегия и тактика психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности школьников позволит преодолеть отрицательную тенденцию трансформации игры из педагогически ценного в антипедагогическое средство, усилить ее позитивное влияние на процессы социализации личности ребенка, развитие его индивидуальности, формирование детских коллективов.

В последние годы все больше внимания в гуманитарной науке уделяется вопросам безопасности детей и молодежи, в связи с чем также обсуждается проблема ее психолого-педагогического обеспечения (И.С. Алаторцева, Т.С. Борисова, М.М. Плоткин, Г.Г. Силласте и др.).

В контексте системного подхода эти авторы такое обеспечение определяют как осуществление связи, взаимодействия, взаимовлияния механизмов, способов и средств формирования готовности молодых людей к сознательному предпочтению ответственной линии поведения, позитивной социокультурной идентичности, в основе которой – внутренняя убежденность и умение строить взаимодействие в социуме в поле нравственных и социальных ценностей [3, с. 41], комплекс условий гармонизации отношений личности и общества [4, с. 264]. К ним относят следующие: взаимоотношения в семье; социальное благополучие как интегральный показатель социальной безопасности детей и молодежи; нравственность как императив социальной безопасности формирования личности. Реализация названных выше условий, по мнению М.М. Плоткина, будет способствовать формированию у них жизненных (моральных) ценностей, достижение которых и следует принять за цель психолого-педагогического обеспечения изучаемого явления.

Методическое обеспечение в обозначенный период определяется как поиск и создание инструментария, способствующего организации педагогического процесса. Следовательно, такое обеспечение, с одной стороны, включает схемы, образы, документы, ситуации, с другой – предполагает реализацию совокупности средств, правил, выбор которых позволяет педагогу успешно решать поставленные задачи с наибольшим эффектом, результативно [5, с. 200 – 201].

Одновременно с охарактеризованным выше аспектом методического обеспечения появляется еще один, связанный с процессом информатизации российского общества и образования. В первом случае акцент делается на программном обеспечении определенных состояний, достижении их эффективности, методике продуманного использования аппаратных средств и услуг. Во втором случае в центре внимания находятся средства, методы, приемы, способствующие общему развитию педагогов и детей, объединенные в конкретную программу, в рамках которой разработаны, апробированы и адаптированы для повседневного применения несколько десятков средств, побуждающих педагогов к продуктивным действиям.

В настоящее время идеи информационно-методического обеспечения получили дальнейшее развитие в исследованиях Г.В. Кулькова. В своем диссертационном исследовании автор относит информационно-методическое обеспечение к особому виду педагогической деятельности, которая предполагает насыщение среды информационной продукцией, определение содержания и способов его реализации, ускоряющих формирование социального опыта личности, определение конкретных способов взаимодействия в различных организационных формах, способствующих реализации реальных возможностей социально ориентированных объединений и направленных на регулирование, функционирование и развитие, повышение уровня субъектности участников образовательного и воспитательного процесса.

Еще одно из направлений педагогического обеспечения – социально-педагогическое – начинает разрабатываться в начале нового века в диссертациях различных ученых. Наиболее полно и разносторонне понятие «социально-педагогическое обеспечение» охарактеризовано в диссертационном исследовании А.И. Тимонина.

Автор, в частности, сущность понятия раскрывает, обращаясь к ресурсному подходу. В результате в его представлении социально-педагогическое обеспечение – это специфическая педагогическая деятельность по управлению функционированием и развитием системной совокупности ресурсов, привлекаемых для осуществления процесса формирования личностно-профессиональной позиции индивида [6, с. 22]. Социально-педагогическое обеспечение предполагает определение функционального предназначения каждого ресурса, установление взаимосвязей их функций в установленных организационно-педагогических формах.

Центральная идея такого обеспечения опирается на ресурсный фонд, который представляет собой совокупность актуальных и потенциальных средств, предназначенных и используемых для решения конкретных задач и включает личностные, институциональные ресурсы и ресурсы среды.

Личностные ресурсы – это жизненный и социальный опыт, сформированность профессионально и социально значимых качеств личности, уровень личностной компетентности, профессиональные ожидания, профессиональная направленность. *Институциональные ресурсы* – это реализуемая образовательная программа вуза, особенности профессионального мастерства педагогов и воспитателей, квалификационного состава педагогического коллектива, наличие инновационной деятельности в вузе, преобладающие мотивы профессиональной деятельности членов коллектива. *Ресурсы среды* в этом случае – это образовательная среда вуза, установление партнерских отношений с иными образовательными и социальными учреждениями, учреждениями культуры, общественными организациями, административными органами, предприятиями и организациями в целях оптимизации процесса профессионального становления студента.

Каждый из перечисленных выше ресурсов может находиться в двух состояниях по отношению к субъекту социально-педагогического обеспечения: *актуальном* (ресурс может быть применен субъектом такого обеспечения без предварительной подготовки к его использованию) и *потенциальном* (ресурс актуализирован в сознании субъекта обеспечения, но еще не актуализирован в педагогической практике).

Таким образом, социально-педагогическое обеспечение в данном случае представляет собой совокупность условий (внешних и внутренних), ресурсов (организационных, психологических, методических) и технологий (погружения, поддержки, индивидуальной помощи).

В научной литературе встречается описание еще одной разновидности педагогического обеспечения – организационно-педагогического. Оно рассматривается как совокупность способов и приемов организации деятельности, процесса рационального использования средств и ресурсов.

Принципами такого обеспечения провозглашаются следующие: *принцип интегративности* (единство всех субъектов образовательного процесса как иерархического комплекса их потребностей и развитие диалога между ними через участие в различных проектах), *оптимизации* (удовлетворение потребностей участников образовательного процесса в получении качественного общего образования на основе соблюдения принципов гуманизации и гуманитаризации с применением современных здоровьесберегающих технологий организации учебной жизни), *коммуникативности* (приоритетность взаимодействия всех участников образовательного процесса, расширение диапазона взаимодействия на основе проектной деятельности), *адаптивности* (формирование коммуникативной компетентности и социальной адаптивности у обучаемых, а также формирование предпосылок конкурентоспособной личности), *поликulturности* (формирование у обучаемых представлений о толерантности как готовности уважать права других, доброжелательности, эмпатии, знанию и принятии самого себя и других, пониманию и открытости по отношению к другой культуре; обучение приемам разрешения конфликтов; внедрение практики толерантного взаимодействия), *активности* (формирование личности с позитивной мотивационной направленностью и установкой на успех), *креативности* (создание принципиально новых интеллектуальных и творческих проектов).

В 2000-х годах вопросами педагогического обеспечения начинает заниматься и военная педагогика. Появляются исследования, в которых освещается педагогическое обеспечение социального становления курсантов военного вуза и социально-педагогическое обеспечение их самореализации.

В контексте основополагающих уставных документов Вооруженных Сил Российской Федерации, Национальной концепции (доктрины) развития обороноспособности государства в новых социокультурных и геополитических условиях, в этот период разрабатывается идея создания системы морально-психологического обеспечения в Вооруженных Силах страны.

Завершая сравнительно-сопоставительный анализ категории «педагогическое обеспечение», понимания сущности, структуры его различных видов, содержания с учетом конкретного теоретико-методологического подхода, можно сделать следующие выводы:

1) с конца 90-х годов прошлого века и в первое десятилетие нового столетия проблема обеспечения педагогической деятельности в различных гуманитарных сферах изучается достаточно интенсивно. При этом при единстве в понимании базового термина к трактовке понятия «педагогическое обеспечение» разные авторы подходят с различных позиций: системного, поликомпонентного, ресурсного, синергетического;

2) в этот период происходит, с одной стороны, дифференциация педагогического обеспечения, благодаря чему выделяются составляющие его элементы, с другой стороны, выводы и обобщения тщательно анализируются на междисциплинарном уровне, и в результате их интеграции появляются психолого-педагогическое, социально-педагогическое и прочие направления, уточняются их содержание, формы, методы;

3) на этом этапе формулируются принципы отбора содержания педагогического обеспечения и рассматриваются различные его модели с учетом особенностей субъектов проектируемого процесса.

Осмысление педагогического обеспечения как в широком, так и в узком смысле слова продолжается, расширяется теоретико-методологическая база (системный, экзистенциальный, рефлексивно-деятельностный, ситуационный,

лично ориентированный, полифункциональный, гуманистический подходы) и одновременно объекты и география изучения.

Таким образом, термин «педагогическое обеспечение» прошел длительный путь исторического развития и сейчас находится в центре внимания как исследователей, так и специалистов в сфере образования и воспитания подрастающего поколения, его содержание изучается и рассматривается в контексте различных теоретико-методологических подходов. Его сущность раскрывается как многоуровневое, многопрофильное явление, объединяющее и интегрирующее идеи ресурсов (средств, условий), системы мер, приемов, мероприятий, специфический вид деятельности, направленный на развитие, содействие, восстановление, поддержание потенциалов личности и среды.

Библиографический список

1. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва: Русский язык, 1990.
2. Репринцева Е.А. Проблемы психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности школьников: от теории к практике. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. – 2008; Т. 14; № 14: 110 – 117.
3. Алаторцева И.С., Борисова Т.С. *Модель психолого-педагогического обеспечения социальной безопасности современной российской молодежи*. Москва: Изд-во «Современное образование», 2014.
4. Плоткин М.М. Психолого-педагогические тенденции обеспечения социальной безопасности детей и молодежи в современных условиях. *Социально-педагогическое профессиональное образование в глобальном мире: современные приоритеты*. Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2014: 258 – 272.
5. Волюнкин В.И. *Педагогика в схемах и таблицах*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2008.
6. Тимонин А.И. *Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления студентов гуманитарных факультетов университета*: Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Кострома, 2008.

Reference

1. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1990.
2. Reprinceva E.A. Problemy psihologo-pedagogicheskogo obespecheniya igrovoy deyatel'nosti shkol'nikov: ot teorii k praktike. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova*. – 2008; T. 14; № 14: 110 – 117.
3. Alatorceva I.S., Borisova T.S. *Model' psihologo-pedagogicheskogo obespecheniya social'noj bezopasnosti sovremennoj rossijskoj molodezhi*. Moskva: Izd-vo «Sovremennoe obrazovanie», 2014.
4. Plotkin M.M. Psihologo-pedagogicheskie tendencii obespecheniya social'noj bezopasnosti detej i molodezhi v sovremennyh usloviyah. *Social'no-pedagogicheskoe professional'noe obrazovanie v global'nom mire: sovremennye prioritety*. Moskva; Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2014: 258 – 272.
5. Volynkin V.I. *Pedagogika v shemah i tablitsah*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2008.
6. Timonin A.I. *Social'no-pedagogicheskoe obespechenie professional'nogo stanovleniya studentov gumanitarnykh fakul'tetov universiteta*: Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Kostroma, 2008.

Статья поступила в редакцию 12.09.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00131

Loginova N.N., *Cand. of Sciences (Engineering), methodologist, State budgetary institution of additional education of the Center for out-of-school work with children and youth of the Kalininsky District of Saint-Petersburg "Academic" (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: ni2kolakola@yandex.ru*

Novoselov I.A., *methodologist, State budgetary institution of additional education of the Center for out-of-school work with children and youth of Kalininsky District of Saint-Petersburg "Academic" (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: ivan.novosyolov@gmail.com*

A SOCIAL PARTNERSHIP MODEL AS A FACTOR OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF ORGANIZATIONS OF CHILDREN'S ADDITIONAL EDUCATION.

The article discusses organization of social partnership in institution of additional education. The authors present results of integration the social partnership program in departments of additional education of schools based in Kalininsky District and in district center of additional education. Based on the results of State budgetary institution of additional education of the Center for out-of-school work with children and youth of Kalininsky District of Saint-Petersburg "Academic" systematic characteristics of social partnership in schools are defined. The results show that social partnership in schools is an important part of the educational process. The authors claim that social partnership takes role in development of so called "hard skills" and "soft skills". Levels and formations of interaction of educational institutions with social partners and principles of its realization are discussed.

Key words: partners, social partnership, network partnership, partnership in education, partnership in school education, children additional education, additional education departments, network interaction.

Н.Н. Логинова, канд. техн. наук, методист, ГБУ ДО ЦВР ДМ Калининского района Санкт-Петербурга «Академический», г. Санкт-Петербурга, E-mail: ni2kolakola@yandex.ru

И.А. Новоселов, методист, ГБУ ДО ЦВР ДМ Калининского района, Санкт-Петербурга «Академический», г. Санкт-Петербурга, E-mail: ivan.novosyolov@gmail.com

МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА КАК ФАКТОР ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Статья посвящена вопросам организации социального партнерства в учреждении дополнительного образования детей. Авторы статьи описывают результаты исследования организации социального партнерства в отделениях дополнительного образования школ Калининского района Санкт-Петербурга и в районном учреждении дополнительного образования детей. На основании анализа результатов работы государственного бюджетного учреждения дополнительного образования Центра внешкольной работы с детьми и молодежью Калининского района Санкт-Петербурга «Академический» авторы определяют системные характеристики, присущие социальному партнерству ОУ, выделяют уровни и формы работы образовательных организаций с социальными партнерами, а также принципы их реализации.

Ключевые слова: партнеры, социальное партнерство, сетевое партнерство, партнерство в образовании, дополнительное образование детей, отделения дополнительного образования, сетевое взаимодействие, федеральная инновационная площадка.

Современное дополнительное образование, являясь частью существующей системы образования в России, представляет собой самостоятельный источник знаний, способствующий достижению ключевых компетентностей в раз-

личных сферах жизненного и профессионального самоопределения, предметных и личностных результатов не только детей, но и остальных участников образовательного процесса [1]. Требования к качеству образования, закреплённые в

Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ, нуждаются в новых видах работы и форматах деятельности образовательных учреждений. Одной из форм можно считать взаимодействие с социальными партнерами, в том числе в виде сетевого партнерства.

Согласно Концепции развития дополнительного образования основными принципами государственной политики в сфере дополнительного образования детей являются партнерство государства, бизнеса, институтов гражданского общества, семей, межведомственная и межуровневая кооперация, сетевое взаимодействие [2]. Взаимодействие организаций из разных секторов экономики, «выгодное» для каждой стороны в отдельности, с целью решения общих социальных проблем, будем называть социальным партнерством [3, с. 50]. Расширение сферы социального партнерства учреждений дополнительного образования диктует потребность в разработке методических рекомендаций и описании механизмов развития социального партнерства, особенно в сфере профессиональной ориентации учащихся.

Для ГБУ ДО ЦВР ДМ Калининского района Санкт-Петербурга «Академический» (далее – ЦВР) социальное партнерство является фактором инновационного развития, позволяющего путем совместной деятельности с заинтересованными сторонами решать актуальные для учреждения проблемы. Данный вид деятельности реализуется в рамках Федеральной инновационной площадки в соответствии с содержанием инновационного образовательного проекта «Комплекс программ дополнительного образования «Успех каждого – наш общий успех» [4]. В частности социальное партнерство с образовательными учреждениями – это эффективная форма достижения целей при освоении образовательных программ определенного уровня и направленности с использованием ресурсов нескольких образовательных учреждений. В связи с необходимостью систематизации непрерывной работы в данном направлении в учреждении построена модель реализации программ и проектов социального партнерства ЦВР с партнерами по работе.

С целью изучения существующего опыта социального партнерства в начале 2019 года в Калининском районе Санкт-Петербурга в рамках работы федеральной инновационной площадки ЦВР было проведено исследование среди образовательных учреждений района на тему «Социальное партнерство в ЦВР и в отделениях дополнительного образования». Кроме ЦВР в исследовании приняло участие 28 отделений дополнительного образования детей образовательных учреждений общего среднего образования района (далее – ОДОД). Исследование проводилось с использованием метода анкетирования. Полученные данные представлены на рис. 1 – 4.

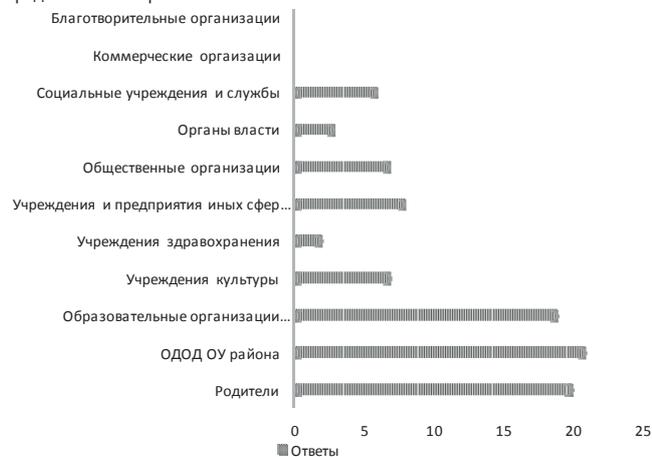


Рис. 1. Социальные партнеры ОДОД Калининского района Санкт-Петербурга

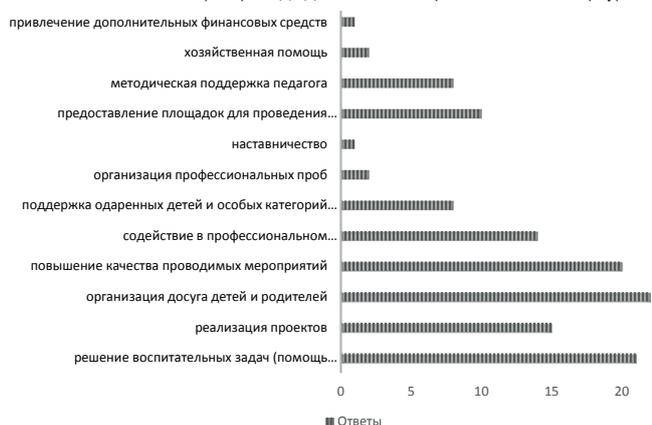


Рис. 2. Задачи, решаемые при взаимодействии ОДОД с социальными партнерами



Рис. 3. Формы работы, используемые в работе ОДОД с социальными партнерами



Рис. 4. Трудности, возникающие при взаимодействии ОДОД с социальными партнерами

Все респонденты ответили, что работа по социальному партнерству является для них нужной и актуальной. Анализ ответов выявил, что основными социальными партнерами учреждений дополнительного образования в Калининском районе выступают, прежде всего, их коллеги, а также учреждения общего, дополнительного, среднего профессионального, высшего образования и родительская общественность. Активными партнерами являются учреждения других ведомств, организации (государственные и частные), промышленные предприятия. Состав партнеров формируется в зависимости от конкретных задач, стоящих перед учреждением дополнительного образования детей. Неизменными участниками партнерства остаются учебное заведение, учащиеся и родители учащихся. Основными направлениями взаимодействия с социальными партнерами является организация совместного досуга, различного рода мероприятий, акций, реализация проектов и решение воспитательных задач. Соответственно, главными формами взаимодействия является совместное проведение указанных мероприятий, а в качестве основной трудности, возникающей при взаимодействии ОДОД с социальными партнерами, практически всеми респондентами обозначено отсутствие времени на организацию совместной работы.

Модель реализации программ и проектов социального партнерства ЦВР с партнерами построена с учетом всех аспектов, выявленных при исследовании, проведенном как в ОДОД, так и в ЦВР. Особенностью модели является системное использование ресурсов социальных партнеров и осуществление методического сопровождения процесса реализации программ и проектов ЦВР.

Системные характеристики социального партнерства в ЦВР

Уровни социальных партнеров ЦВР

По территориальному принципу:

- международные: взаимодействие с университетом г. Лейпцига (Германия) – факультет славистики и филологии по организации педагогической практики;
- федеральные: взаимодействие с ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», ФГБУ «Российская национальная библиотека», ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет культуры»;
- региональные: взаимодействие с региональной общественной организацией «Союз композиторов Санкт-Петербурга», с региональной общественной организацией «Ассоциация хоровых дирижеров детских и молодежных хоров Северо-Западного региона РФ»;
- городские: взаимодействие с Центральной библиотекой им. М.Ю. Лермонтова, с Санкт-Петербургской государственной консерваторией им. Н.А. Римского-Корсакова, с СПб ГБОУ СПО «Санкт-Петербургское музыкально-педагогическое училище (техникум)»;
- районные: взаимодействие с общеобразовательными учреждениями района, с Централизованной библиотечной системой Калининского района;
- внутрифирменные: взаимодействие между отделами, творческими объединениями, педагогическими сотрудниками учреждения;
- Интернет-сети: с родителями, учащимися и социальными партнерами в социальной сети Интернет и др.

По ведомственной принадлежности:

- школы;
- вузы, техникумы и колледжи;
- учреждения управления образованием Санкт-Петербурга, учреждения повышения квалификации педагогов;
- творческие общественные организации, учреждения культуры и т.д.

Таким образом, работу ЦВР характеризует множественность уровней взаимодействия как по территориальному принципу, так и по ведомственной принадлежности. Совместная работа в рамках социального партнерства осуществляется не только по административным каналам, но и напрямую между организациями и людьми, которые совместно и на добровольной основе сотрудничают для решения общих задач. В связи с этим возникает множественность уровней общения, поскольку каждый член партнерства может осуществлять контакты как с членами своего уровня партнерства, так и с представителями других уровней.

Цель построения социального партнерства ЦВР «Академический» – организация совместной деятельности с образовательными и иными учреждениями для обеспечения эффективной работы, высокого качества обучения и развития ключевых компетенций участников образовательного процесса на основе современных технологий.

Задачи (варьируются в зависимости от цели и уровня партнерства):

- апробация механизмов, методов и форм партнерского взаимодействия между субъектами образовательного процесса (ЦВР – обучающийся, ЦВР – школа и т.д.);
- разработка совместных профильных дополнительных образовательных программ и организация профессиональных проб на базах учебных заведений и профильных предприятий;
- совершенствование учебно-методического комплекса и технологического обеспечения образовательных программ на основе современных образовательных технологий для педагогов ОДОД района;
- оказание помощи в организации деятельности и мониторинга качества образования ОДОД района;
- развитие личности учащихся через помощь в формировании hard skills и soft skills;
- расширение возможностей для участия одаренных детей и детей с ОВЗ в разных формах совместной творческой, проектной и учебно-исследовательской деятельности ЦВР, школ и других организаций различного уровня;
- реализация индивидуализации образования педагогов и учащихся через построение индивидуальных образовательных маршрутов на основе партнерских и сетевых образовательных программ;
- развитие системы повышения квалификации персонала (педагогического и административного) через социальное партнерство и сетевое взаимодействие;
- расширение возможностей для обобщения и тиражирования педагогического опыта в условиях социального партнерства и сетевого взаимодействия с образовательными учреждениями и др.

Формы реализации взаимодействия:

- совместные программы (сетевое взаимодействие);
- совместные проекты;
- наставничество;
- совместные мероприятия, акции и т.д.

Выбор вариантов построения социального партнерства определяется теми, кто выступает в качестве субъектов (стейкхолдеров) взаимодействия: дети, родители (законные представители учащихся), образовательные учреждения (организации), органы управления образованием и т.д.

Способы (методы и приемы), реализуемые в результате социального партнерства:

- в работе с учащимися используются индивидуальное, групповое и коллективное обучение, интерактивные технологии, обмен опытом. К методам обучения относятся следующие: исследовательская деятельность, учебные проекты, социальные педагогические технологии, технологии детского самоуправления, технология коллективной организации деятельности, фестивальные, спортивные, технические и технологические организационные процедуры, а также массовые мероприятия (праздники, акции, квесты, соревнования, конференции, семинары, круглые столы, выставки, и др.);
- в работе с педагогами используются мастер-классы, научно-методические конференции, обобщение передовых педагогических практик, подготовка и публикация методических материалов, конкурсы, акции, предметные курсы, семинары-практикумы и т.д.

Условия для реализации программ социального партнерства:

- организационные: создание информационно-образовательной среды; обеспечение добровольности участия; наличие ресурсов у участников взаимодействия; общая цель и понимание путей ее достижения; совместное планирование и согласованность действий; коммуникационная доступность партнеров; деятельность в нормативно-правовом поле;
- материально-технические: использование возможностей социальных партнеров для восполнения недостатка материально-технических ресурсов ЦВР;
- кадровые: наличие педагогов, отвечающих требованиям конкретного проекта; профессиональная компетентность ключевых участников партнерства;

готовность участников к обучению, переменам, формированию и развитию инновационного и креативного мышления;

- регламентирующие: разработка пакета документов, определяющих порядок построения правоотношений в условиях партнерского взаимодействия;
- информационные: информационная поддержка и наличие доступа сети Интернет, предоставление информации на сайтах;

Предполагаемые *регламентирующие документы*:

- договоры, определяющие статус, ответственность участников партнерства;

- договоры о сотрудничестве;
- планы, проекты;
- положения;
- должностные инструкции т.д.

Принципы реализации модели:

- единство целей и интеграция действий;
- открытость;
- пространственность;
- полимасштабность.

Технология реализации взаимодействия ЦВР с социальным партнером включает комплекс следующих действий:

- совместное проектирование социального партнерства;
- совместное планирование работы в рамках партнерства;
- единое методическое сопровождение партнерства;
- согласованные действия партнеров в процессе обучения и повышения квалификации, в проектировании образовательного процесса, совместных проектов и программ и т.д., направленные на формирование субъектов инновационного развития;
- коллективные формы коммуникации, управления социальным партнерством, совместное принятие решений, организации деятельности, позволяющие использовать партнерское взаимодействие для инновационного развития;
- создание единой информационной среды в рамках реализации плана;
- групповая рефлексия и анализ всех видов деятельности;
- коллективная экспертиза;
- конструирование и расширение системы горизонтальных связей, в том числе с внешними партнерами, по итогам реализации плана.

Организация социального (сетевого) партнерства в ЦВР «Академический» Модель социального партнерства ЦВР «Академический» содержит следующие **блоки**:

- уровни;
- цели, задачи;
- форма реализации;
- содержание;
- технологический и оценочно-результативный критерии реализации;
- показатели.

Реализация модели организации социального (сетевого) партнерства включает четыре основных **этапа**.

Первый этап – подготовительный.

На данном этапе:

- определяются цели, задачи и общие ценности социальных партнеров, оцениваются ресурсные базы сторон;
- изучаются возможности взаимной полезности участников. При этом учитываются не только материальные или технические, но и временные, кадровые, социальные (связи, знакомства), мотивационные ресурсы предполагаемых партнеров, их потенциальная активность;
- производится экспертная оценка возможностей совместной работы и определяются направления совместной деятельности;
- происходит подготовка участников к партнерскому взаимодействию: организаций, партнеров (образовательных учреждений), учащихся, родителей, педагогов, учредителей, иных участников.

Успешность реализации первого этапа повышается при полном мониторинге всех возможностей партнеров, что должно способствовать выявлению и согласованию позиций социальных партнеров.

Второй этап – организационный.

Задачей данного этапа является установление устойчивых связей с социальными партнерами:

- подготавливается соглашение или договор о сотрудничестве, необходимые положения о проведении совместных работ;
- прорабатывается технология взаимодействия с различными категориями социальных партнеров;
- создается модель будущей системы социального партнерства;
- определяются формы реализации партнерства.

В результате реализации второго этапа должны быть созданы пакет необходимой сопроводительной документации и предполагаемая модель партнерства, разработаны критерии развития социального партнерства (широта включе-

ния участников социального партнерства, целеориентационная направленность, деятельностный и результативно-рефлексивный критерии).

Третий, системообразующий этап – совместная деятельность партнеров.

Его основной задачей является практическое решение поставленных задач на основе объединения в систему всех элементов социального партнерства, устойчивого и постоянного взаимодействия с партнерами, поддержки контактов между ними.

На этом этапе взаимодействия ЦВР с партнерами:

- формируется пакет документов и экспертных оценок по социальному партнерству, намечается план конкретных действий на основном этапе;
- определяются сроки, ответственные за направления деятельности;
- партнеры выходят на технологический уровень деятельности.

Четвертый этап – аналитический.

На этом этапе:

- формируются аналитические справки по сетевому партнерству, база разработанных научно-методических материалов;
- организуются встречи с организациями-партнерами;
- происходит обмен опытом с коллегами;

- подводятся итоги работы;
- формулируются проблемы, цели и задачи дальнейшего развития социального партнерства

Выполнение данного этапа возлагается на руководителя проекта по социальному (сетевому) партнерству.

В рамках модели социального партнерства ЦВР осуществляется обмен опытом, совместная реализация образовательных проектов и социальных инициатив, совершенствование образовательной среды учреждения. Такая деятельность расширяет круг общения всех участников образовательного процесса, позволяет учащимся получить дополнительный социальный опыт и способствует формированию их мировоззрения. Расширение круга социальных партнеров позволяет учреждению решать такие приоритетные задачи образовательной сферы, как повышение качества образования, доступность услуг дополнительного образования для широких социальных слоев населения [5, с. 122].

Одной из активно используемых и развиваемых форм социального партнерства в ЦВР является наставничество. Современные модели наставничества реализуются в разных видах взаимодействия наставника и «ученика» (табл. 1). При этом важно, что у «ученика» не только совершенствуются необходимые на-

Таблица 1

Организация наставничества в ЦВР

Формы наставничества	Содержание	Описание деятельности
Традиционное наставничество	Наставник – опытный профессионал, работает с менее опытным профессионалом.	Применяется в режиме внутрифирменного непрерывного образования педагогов для повышения компетентности начинающих педагогов (стаж до 3 лет). Взаимодействие наставника и его подопечного происходит по взаимному согласию в соответствии с Положением о наставничестве и отдается приказом по учреждению.
Партнерское наставничество	Наставник равен партнеру по общему опыту, но имеет больший опыт в определенной области.	Применяется при взаимодействии двух коллег, когда один из них уже имеет небольшой опыт работы в ЦВР и может быть наставником для «новичка» в учреждении, помогая решать узкопрофессиональные вопросы. Аналогичная ситуация может сложиться в детском коллективе, например, в коллективах детских и молодежных общественных объединений на базе ЦВР, который осуществляет сетевое взаимодействие школьных объединений.
Групповое наставничество	Группа опытных наставников курирует одного подопечного.	Подготовка педагогов к участию в профессиональных конкурсах различного уровня, например, в конкурсе «Сердце отдаю детям». Группа формируется под конкретную ситуацию. Другим вариантом является ситуация, когда один наставник работает с группой из 2, 4, 6 подопечных одновременно. Непосредственное общение происходит периодически (один или два раза в месяц). Максимальный эффект достигается, когда сочетается групповое наставничество с другими его формами. Примером такого вида наставничества является работа по формированию и сопровождению детских волонтерских отрядов на базе ЦВР.
Флэш-наставничество	Одноразовые встречи, обсуждения наставника с подопечными.	Однократные встречи подростков-участников волонтерского движения с наставником более высокого уровня или специалистом с целью построения взаимоотношений с другими людьми, объединенными общими проблемами и интересами. Такие встречи помогают формулировать и устанавливать цели индивидуального развития на основе информации, полученной из авторитетных источников, обменяться мнениями и личным опытом, а также наладить отношения наставник – подопечный («равный – равному»). Наставник подсказывает, в каком новом направлении (виде деятельности) его подопечный может принять участие, организует разные виды проб и новых практик (социальная, экологическая, образовательная, инновационная и др.). Возможно последовательное флэш-наставничество, когда подопечный работает с двумя и более наставниками, с каждым из которых он имеет серию одноразовых встреч.
Скоростное наставничество	Встреча участников для построения партнерского наставничества	Скоростное наставничество – это разновидность последовательного флэш-наставничества, когда наставники и их подопечные встречаются на короткое время, а затем, сразу же после этого, переходят к другому наставнику. В ЦВР реализуется при профориентационной работе с подростками, когда учащиеся знакомятся с основами той или иной профессии по вариативным модульным программам. При групповом скоростном наставничестве наставник работает в паре с небольшой группой подопечных.
Реверсивное наставничество	Молодой наставник помогает опытным сотрудникам в ознакомлении с новыми технологиями.	Например, когда более опытные педагоги старшего возраста испытывают трудности в области информационных технологий и интернет-коммуникаций, молодой педагог, владеющий технологиями, оказывает помощь нуждающимся в информации.
Виртуальное наставничество	Онлайн-взаимодействие наставника с подопечными.	Виртуальное наставничество позволяет использовать большой объем учебных ресурсов для освоения новых знаний и навыков, обеспечивает постоянное и творческое общение, использование социальных сетей для привлечения других специалистов и получения разнообразной информации, делая программу наставничества доступной для широкого круга сотрудников. Эта модель применяется в ЦВР для диссеминации тематических разработок творческой группы педагогов при актуализации и развитии компетенций педагогов дополнительного образования ЦВР и Калининского района Санкт-Петербурга в соответствии с требованиями профессионального стандарта.

выки, в том числе профессиональные (hard skills), но и формируются личностные навыки (soft skills) с учетом того, какое направление профессионально-личностного движения он выбирает. Конкретная форма наставничества используется в зависимости от актуальной потребности. Именно соорганизация и взаимодополняемость разных форм наставничества, реализуемых в ЦВР, помогают найти новый смысл данного вида деятельности [6].

Социальное партнерство, осуществляемое в ЦВР, предназначено для создания условий для самоопределения, социализации и самореализации, и, в конечном итоге, для развития hard skills и soft skills учащегося, убежденного в необходимости продуктивной деятельности на благо Родины, уважающего собственную индивидуальность и осознающего многообразие личностных проявлений в социуме, обладающего эмпатией, толерантностью, умением сотрудничать и созидать.

Библиографический список

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.12 № 273-ФЗ. *Собрание законодательства Российской Федерации*. 31.12.2012 г. № 53 (ч. I). Ст. 7598 с изменениями и дополнениями в редакции от 01.05.2019 г.
2. Распоряжение Правительства РФ «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей» от 04.09.2014 № 1726-р. *Собрание законодательства Российской Федерации*. 15.09.2014 г. № 37. Ст. 4983.
3. Грибоедова Т.П. Содержание понятия и особенности реализации социального партнерства в современном образовании. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2008; № 68.
4. О федеральных инновационных площадках. Приказ № 318 от 18 декабря 2018 года Министерства просвещения Российской Федерации. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/51a90c97b87c772e4927a4aa80ec2bf6/>
5. Гром С.Д., Шульга И.И. Социальное партнерство в сфере образования. *Современная психология и педагогика: проблемы и решения*: сборник статей по материалам XIV Международной научно-практической конференции. Новосибирск: СибАК, 2018; № 9 (13).
6. Французова О.А. Конвергенция в образовании: soft skills или неакадемические (жизненные) навыки школьников. *Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения*. 2019: 278 – 283.

References

1. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.12 № 273-FZ. *Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii*. 31.12.2012 g. № 53 (ch. I). St. 7598 s izmeneniyami i dopolnениями в редакции от 01.05.2019 g.
2. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF «Ob utverzhenii Konceptcii razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej» ot 04.09.2014 № 1726-r. *Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii*. 15.09.2014 g. № 37. St. 4983.
3. Griboedova T.P. Soderzhanie ponyatiya i osobennosti realizacii social'nogo partnerstva v sovremennom obrazovanii. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2008; № 68.
4. O federal'nyh innovacionnyh ploščadkah. Prikaz № 318 ot 18 dekabrya 2018 goda Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/51a90c97b87c772e4927a4aa80ec2bf6/>
5. Grom S.D., Shul'ga I.I. Social'noe partnerstvo v sfere obrazovaniya. *Sovremennaya psihologiya i pedagogika: problemy i resheniya*: sbornik statej po materialam XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk: SibAK, 2018; № 9 (13).
6. Francuzova O.A. Konvergenciya v obrazovanii: soft skills ili neakademicheskie (zhiznennye) navyki shkol'nikov. *Sovremennye vektory razvitiya obrazovaniya: aktual'nye problemy i perspektivnye resheniya*. 2019: 278 – 283.

Статья поступила в редакцию 12.09.19

УДК 37.035.6

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00132

Kuksov A. Yu., serviceman, (Krasnodar, Russia), E-mail: alexeykuksov@mail.ru

PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF FORMATION OF MILITARY-PROFESSIONAL RESPONSIBILITY AT CADETS OF MILITARY EDUCATIONAL CENTER.

The geostrategic goals of the state and the current international and military-political situation, along with many cardinal measures taken, require the formation of a high level of responsibility among all officials and performers, including military personnel, students of military universities and military training centers. This will increase the level of vigilance, combat readiness of the army and Navy, strengthen military discipline and law and order in military teams, ensure timely, informed and thoughtful decision-making by commanders and chiefs.

In the offered article on the basis of approaches of domestic scientists the basic provisions of pedagogical technology of formation of military-professional responsibility at cadets of the military training center which is substantially including set of elements (forms, methods, receptions) of training and education of cadets, and guaranteeing formation at them of the required level of responsibility for the decisions, actions and acts are proved, and revealed.

Key words: military-professional responsibility, cadets, methods, responsibility, pedagogical technology, techniques, military training center, formation, forms.

A. Ю. Куксов, военнослужащий, г. Краснодар, E-mail: alexeykuksov@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО УЧЕБНОГО ЦЕНТРА

Геостратегические цели государства и складывающаяся в современных условиях международная и военно-политическая обстановка наравне со многими принимаемыми кардинальными мерами требуют формирования высокого уровня ответственности у всех должностных лиц и исполнителей, в том числе и у военных кадров, учащихся военных вузов и военных учебных центров. Это позволит повысить уровень бдительности, боевой готовности армии и флота, укрепить воинскую дисциплину и правопорядок в воинских коллективах, обеспечить своевременное, обоснованное и продуманное принятие необходимых решений командирами и начальниками.

В предлагаемой статье на основе подходов отечественных ученых обосновывается и раскрываются основные положения педагогической технологии формирования военно-профессиональной ответственности у курсантов военного учебного центра, содержательно включающую совокупность элементов (формы, методы, приемы) обучения и воспитания курсантов и гарантирующую становление у них требуемого уровня ответственности за свои решения, действия и поступки.

Цель статьи: на основе анализа подходов отечественных и зарубежных ученых к теории и практики педагогической технологии обосновать и разработать авторскую технологию формирования военно-профессиональной ответственности у курсантов, будущих офицеров армии и флота России.

Ключевые слова: военно-профессиональная ответственность, курсанты, методы, ответственность, педагогическая технология, приемы, учебный военный центр, формирование, формы.

Ключевой задачей образованных в недавнем времени военных учебных центров (ВУЦ) является качественная подготовка военных кадров для Вооруженных Сил Российской Федерации (ВС РФ). При этом каждый офицер должен обладать не только требуемыми компетенциями, но и располагать комплексом развитых личностных качеств, таких как активность, энергичность, коммуника-

бельность, инициативность, предприимчивость, интеллигентность, самостоятельность, ответственность, деловитость, добросовестность и др.

В этом ряду личностных качеств ответственность занимает особое место. Для военнослужащего ответственность – это одно из базовых профессиональных качеств, включающее:

- осознание личной ответственности за защиту рубежей и территории РФ;
- уяснение сути и смысла воинской службы, значения бдительности, боевой готовности, воинской дисциплины для защиты Родины и своего народа;
- готовность (моральная, психологическая, физическая) к преодолению тягот и лишений военно-профессиональной деятельности, а также к пресечению нападения любого агрессора и достижения победы над ним;
- забота о качестве и результативности выполнения задач боевой подготовки;
- способность следовать в ходе военно-профессиональной деятельности положениям федеральных законов, требованиям военной присяги и общевоинским уставам;
- уважение к воинским традициям, их соблюдение и приумножение.

Термин «педагогическая технология» (ПТ) зародился в США. В отечественной педагогике он применяется уже длительный период. Его история насчитывает более 50 лет. Существенный вклад в становление теории и практики педагогической технологии внесли В.П. Беспалько, Б.Т. Лихачев, Л.С. Подымова, Г.К. Селевко, В.А. Сластенин и др.

Для уяснения сущности изучаемого феномена рассмотрим определения, сформулированные отечественными и зарубежными учеными.

К примеру, один из первых в нашей стране разработчиков теории педагогической технологии В.П. Беспалько рассматривает данный феномен как специфическую модель, всесторонне продуманную и сконструированную для успешного воздействия на личность в интересах её совершенствования. При этом основанием для разрабатываемой технологии может быть только педагогическая система. Автор относит к ключевым положениям создаваемой инновационной ПТ продумывание, планирование и заблаговременную разработку учебно-педагогического проекта; уяснение «дидактической задачи»; установление компонентов «технологии обучения», определяющих структуру и содержание последующей учебно-познавательной деятельности учащихся [1].

В 1986 году ЮНЕСКО сформулировало дефиницию термина «педагогическая технология», трактуемого как «систематический метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования» [2]. Известный ученый и практик Б.Т. Лихачев [3] основывается на позиции, что ПТ есть уникально-специфический конструкт, включающий определенные психолого-педагогические установки, которые обуславливают выбор потребного педагогического инструментария (формы, методы, способы, приемы обучения и воспитания), что гарантирует эффективное влияние на воспитуемого в течение всего учебно-воспитательного процесса.

Согласно позиции Л.С. Подымовой и В.А. Сластенина [4], технологию следует рассматривать как определенную педагогическую систему приемов, педагогическую технику. П.Д. Митчел утверждает, что «педагогическая технология есть область исследования теории и практики (в рамках системы образования), имеющая связи со всеми сторонами организации педагогической системы для достижения специфических и потенциально воспроизводимых педагогических результатов» [5, с. 78].

Вышеприведенный анализ дефиниций термина «педагогическая технология» позволяет заключить:

1. Все авторы выделяют в сформулированных определениях общие признаки технологизации образовательного процесса.
2. На основе выполненного анализа дадим авторское определение, предусматривающее понимание термина «педагогическая технология формирования военно-профессиональной ответственности у курсантов военного учебного центра» как систему логически последовательных действий преподавателя, направленных на конструктивное и эффективное решение педагогических задач в сфере обучения и воспитания будущих военных кадров в интересах становления и развития требуемого уровня военно-профессиональной ответственности, реализуемой в процессе последующей военно-служебной деятельности.

По мнению Г.К. Селевко [6], для каждой ПТ характерны три аспекта: 1) *научный* (подразумевает научное обоснование как составную часть педагогической теории); 2) *процессуально-описательный* (содержит пошаговое изложение, позволяющее её осмысление и понимание, повторение на практике); 3) *процессуально-действенный*: (предусматривает практическое применение в педагогической деятельности и реализацию намеченной цели).

Отечественные ученые [1, 3 – 6] придерживаются взгляда, согласно которому любой ПТ необходимо соответствовать определенным методологическим требованиям и отличаться *концептуальностью* (предусматривает базирование на конкретных концептуальных положениях); *системностью* (содержит присутствие системных признаков, таких как логика процесса, взаимосвязь структурных элементов, целостность); *управляемостью* (включает планирование учебно-воспитательного процесса, последовательную диагностику (на каждом этапе), варьирование средствами и методами, обеспечивающими коррекцию результатов); *эффективностью* (означает гарантированное достижение требуемого уровня учебной и воспитательной деятельности, получение высшего результата в образовании и воспитании личности); *воспроизводимостью* (обеспечивает возможность применения определенных технологий и достижения нужных результатов).

В педагогической литературе принято обозначать ПТ следующей формулой:

ПТ = цель + задачи + содержание + методы (приемы, средства) + формы обучения и воспитания.

Педагогическая технология формирования военно-профессиональной ответственности у курсантов военных учебных центров. Каждая технология базируется на конкретной концепции, содержащей методологические подходы, стержневые идеи и сущностные положения [7].

Военно-профессиональная ответственность (ВПРО) курсанта ВУЦ представляет собой личностную и базовую профессиональные характеристики учащегося военного учебного заведения, которые отражают отношение к исполнению военно-служебного долга и установленным должностным обязанностям по защите рубежей Отечества в мирное и военное время, решению боевых и учебно-боевых задач в условиях воинской деятельности, предполагающих ревностное, добросовестное и неукоснительное выполнение требований Военной присяги, общевоинских уставов, приказов командиров и начальников, умение предвидения результатов и возможных последствий деятельности.

В качестве методологической основы выбран системно-деятельностный подход. Его основные положения разработал А.Г. Асмолов [8]. По мнению автора, предложенный им подход направлен не на передачу учащимся некоего объема знаний, а на создание наиболее эффективной организации учебного и воспитательного процесса, предусматривающего главенствующую роль интересной, увлекательной, оживленной, деятельной, в наибольшей степени самостоятельной, автономной познавательной деятельности учащихся. **Подход** реализуется путем воспитания личности учащегося, его формирования не методом усвоения готовых знаний, а непосредственно в процессе его собственной учебной, творческой деятельности, направленной на поиск и «открытие нового знания». Учащийся должен «научиться учиться». **Основной результат такого обучения и воспитания** – развитие личности учащегося на основе активной учебно-воспитательной деятельности.

При конструировании технологии формирования ВПРО у курсантов ВУЦ следует учитывать следующие требования системно-деятельностного подхода [8]:

- личность курсанта выступает как активное творческое начало, которая, взаимодействуя с преподавателями и сокурсниками, строит и формирует сама себя;
- главный фактор развития личности курсанта – учебно-воспитательная деятельность, формирование которой означает становление духовного развития личности;
- воспитание и развитие ВПРО и других качеств личности соответствуют требованиям социума, современного информационного общества, задачам подготовки военных кадров;
- ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования;
- учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности, форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения;
- вариативность форм и методов формирования ВПРО курсанта в процессе обучения в ВУЦ.

Основными руководящими положениями **системно-деятельностного подхода в формировании ВПРО у курсантов ВУЦ выступают принципы: интеракции** (раскрывает общность целей, ценностей, содержания, деятельности в образовательной сфере в единой военно-профессиональной среде); *гуманизации* (состоит в уважении личности курсанта, его выбора, в доверительных отношениях преподавателей и курсантов, сотрудничестве и доброжелательности); *ценностной ориентации* (подразумевает формирование ВПРО как ценности, характеристики личности курсанта); *воспитания в деятельности* (требует включения личности курсанта в разнообразную и продуктивную деятельность, что позволяет эффективнее овладеть теорией и практикой ответственности); *воспитывающего характера обучения* (означает, что формирование ВПРО осуществляется как в процессе целенаправленного воспитательного воздействия, так и в процессе учебной деятельности), *воспитания в коллективе* (предполагает активное использование возможностей коллектива для развития личности и формирования у нее ВПРО, воинского товарищества).

В соответствии с формулой ПТ рассмотрим её компоненты, способствующие формированию ВПРО у курсантов ВУЦ.

Цель технологии. В педагогике под термином «цель» понимается «конечный результат деятельности» и путь его достижения с помощью определённых педагогических средств [9, с. 255]. В нашем случае таковой конечной целью является формирование высокого уровня ВПРО у курсантов ВУЦ в период обучения. Достижение намеченной цели будет возможным в случае последовательного решения следующих задач:

- обогащение курсантов необходимыми знаниями в сфере ВПРО;
- развитие мотивации у каждого курсанта к формированию ВПРО;

- формирование у каждого курсанта ВУЦ военно-профессиональной позиции;
- совершенствование таких личностных качеств курсантов, как честность, дисциплинированность, исполнительность, трудолюбие, добросовестность и др.;
- ориентация личного поведения и дисциплины.

Важнейшим компонентом технологии является содержательный, предусматривающий реализацию целевой программы «Ответственность и военно-профессиональная деятельность». При создании целевой программы использованы рекомендации А.Н. Томилина [10], С.Н. Томилиной [11]. Данная программа структурно состоит из четырех логически взаимосвязанных модулей: «Установочного» (его назначение – уяснение установок и указаний на формирование высокого уровня ВПрО, развитие мотивации к изучению теории феномена «ответственность», овладение тематикой модулей целевой программы, активное участие во всех видах деятельности и мероприятиях культурно-досуговой работы); «Теоретического» (содержит перечень тем теории ВПрО, что позволяет обогатить знания курсантов в этой сфере, расширить их представления о сущности, структуре и способах проявления ВПрО); «Деятельностного» (предусматривает привлечение курсантов к различным видам деятельности, способствующих формированию у них высокого уровня ВПрО); «Культурно-досугового» (охватывает мероприятия культурно-досугового содержания, целенаправленные на формирование личной и военно-профессиональной ответственности курсантов).

Реализация содержательного компонента требует соответствующей организации воспитательного процесса, который предусматривает применение комплекса методов, приемов, средств и форм.

Под термином «метод» в педагогике понимается определенный способ, обеспечивающий эффективную реализацию намеченной цели, решение поставленной или намеченной задачи [12]. Исходя из осознания намеченной цели, для настоящей технологии выбран комплекс методов, способствующий эффективной организации учебно-воспитательной деятельности с курсантами ВУЦ. В состав комплекса включены следующие методы: убеждения; развития каузального самосознания; анализ конкретных ситуаций; создания воспитывающих ситуаций; стимулирования и мотивации ответственности; переживания ответственности; понимания; доверия; критики; диагностики военно-профессиональной ответственности.

Существенную роль в формировании у курсантов ВПрО выполняют педагогические приемы, понимаемые как «отдельный акт взаимодействия субъектов воспитания, направленный на достижение конкретной воспитательной задачи» [12]. Разрабатываемая ПТ предусматривает не только конкретные действия преподавателя (воспитателя), но и целенаправленные действия самого учащегося (воспитанника). В данном случае важнейшими действиями курсантов по формированию у себя ВПрО являются действия по овладению целевой программой, а также необходимые действия работы над собой. Для этого ПТ требует применения следующих приемов: самопознания, самооценки, самовоспитания, самопроверки, самоконтроля.

Для организации педагогического процесса применяются различные педагогические средства, под которыми понимаются материальные объекты, предна-

значенные для его качественной организации и эффективного осуществления. В качестве таковых педагогических средств нами использовались учебные программы Военного учебного центра; программа войсковой практики, целевая программа «Ответственность и военно-профессиональная деятельность», разработанный критериально-диагностический инструментарий; комплекс проблемных ситуаций военно-профессиональной деятельности.

Внешним выражением содержания процесса формирования ВПрО у курсантов ВУЦ являются формы обучения и воспитания. Автором выбраны следующие формы обучения и воспитания: аналитические беседы, обзорные лекции, мини-лекции, тематические кейсы, практические занятия, экскурсии в воинские части, встречи с действующими офицерами и ветеранами воинской службы, творческие занятия, диспуты, дискуссии, деловые игры, социально-педагогические тренинги ответственности, игровое проектирование, вечера вопросов и ответов и др.

Основными этапами формирования ВПрО у курсантов ВУЦ являются *входной* (осуществление первичного анкетирования и тестирования); *обучения и воспитания* (производится на основе целевой программы «Ответственность и военно-профессиональная деятельность»); *мониторинга* (систематический сбор, регистрация, хранение и анализ информации о состоянии процесса освоения целевой программы и формирования ВПрО у курсантов); *итогового тестирования* (проведение заключительного анкетирования и тестирования курсантов, обработка эмпирических данных, оценка полученных данных и их интерпретация).

Педагогическая технология формирования военно-профессиональной ответственности у курсантов военного учебного центра представляет собой систему целенаправленных педагогических воздействий, вызывающих качественные изменения военно-профессиональной ответственности у курсантов учебного центра. Данная технология основана на авторском подходе и определении данного понятия как базового свойства будущего офицера, его способности предвидеть результаты служебных отношений и военно-профессиональной деятельности, готовности нести ответственность за свое поведение, принятые решения и отданные приказы.

Технология формирования военно-профессиональной ответственности у курсантов ВУЦ предусматривает реализацию следующих управляющих воздействий: 1) совершенствование форм и методов учебно-воспитательной деятельности преподавательского состава с целью усиления влияния на формирование военно-профессиональной ответственности у курсантов; 2) разработку и применение возможной авторской целевой программы «Военно-профессиональная ответственность будущих военных кадров»; 3) усиление роли войсковой практики в воинской части (на корабле); 4) подготовку методических рекомендаций для преподавательского состава и командиров подразделений по формированию военно-профессиональной ответственности у курсантов ВУЦ.

Творческое применение предлагаемой авторской педагогической технологии позволит сформировать у курсантов высокий уровень военно-профессиональной ответственности, необходимый для военно-служебной деятельности на кораблях и в частях Вооруженных Сил Российской Федерации.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения. *Педагогика*. 2009; № 4: 18 – 22.
2. Беспалько В.П. *Слагаемые педагогической технологии*. Москва: Педагогика, 1989.
3. *Глоссарий терминов по технологии образования*. Париж: ЮНЕСКО, 1986.
4. *Педагогический словарь: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений*. Под редакцией Загвязинского В.И., Закировой А.Ф. Москва: Академия, 2008.
5. Колесов В.И. *Основы педагогики*. Учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство «7 СТУДИЯ РИК», 2014.
6. Лихачев Б.Т. *Педагогика: Курс лекций*. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК. Москва: Юрайт-М, 2010.
7. Митчел П.Д. *Энциклопедия педагогических средств, коммуникаций и технологий*. Лондон, 1978.
8. Новиков А.М. *Педагогика: словарь системы основных понятий*. Москва: Издательский центр ИЭТ, 2013.
9. *Педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата*. Под общей редакцией Подымовой Л.С., Сластенина В.А. Москва: Издательство Юрайт, 2016.
10. Селевко Г.К. *Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП*. Москва: НИИ школьных технологий, 2005.
11. Томилин А.Н. *Военно-педагогическая теория и практика формирования и развития профессиональной направленности офицера-воспитателя*. монография. Новороссийск: МГА им. адм. Ф. Ф. Ушакова, 2010.
12. Томилина С.Н. Педагогическая технология государственно-патриотического воспитания учащейся молодежи. *Сибирский педагогический журнал*. 2019; № 3: 36 – 44.

References

1. Asmolov A.G. Sistemno-deyatelnostnyy podhod k razrabotke standartov novogo pokoleniya. *Pedagogika*. 2009; № 4: 18 – 22.
2. Bespal'ko V.P. *Slagaemye pedagogicheskoy tehnologii*. Moskva: Pedagogika, 1989.
3. *Glossarij terminov po tehnologii obrazovaniya*. Parizh: YuNESKO, 1986.
4. *Pedagogicheskij slovar': uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij*. Pod redakciej Zagvyazinskogo V.I., Zakirovoj A.F. Moskva: Akademiya, 2008.
5. Kolesov V.I. *Osnovy pedagogiki*. Uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «7 STUDIYA RIK», 2014.
6. Lihachev B.T. *Pedagogika: Kurs lekciy*. Uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij i slushatelej IPK i FPK. Moskva: Yurajt-M, 2010.
7. Mitchel P.D. *Enciklopediya pedagogicheskikh sredstv, kommunikacij i tehnologii*. London, 1978.
8. Novikov A.M. *Pedagogika: slovar' sistemy osnovnykh ponyatij*. Moskva: Izdatel'skij centr I'ET, 2013.
9. *Pedagogika: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata*. Pod obshej redakciej Podymovoj L.S., Slastenina V.A. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2016.
10. Selevko G.K. *Pedagogicheskie tehnologii na osnove didakticheskogo i metodicheskogo usovershenstvovaniya UVP*. Moskva: Nil shkol'nyh tehnologii, 2005.
11. Tomilin A.N. *Voенno-pedagogicheskaya teoriya i praktika formirovaniya i razvitiya professional'noj napravlenosti oficera-vospitatel'ya*. monografiya. Novorossiysk: MGA im. adm. F. F. Ushakova, 2010.
12. Tomilina S.N. Pedagogicheskaya tehnologiya gosudarstvenno-patrioticheskogo vospitaniya uchashejsya molodezhi. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2019; № 3: 36 – 44.

Статья поступила в редакцию 12.09.19

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

MODERN TRENDS IN DIGITAL EDUCATION AND THEIR APPLICATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS. The article studies a current problem of modern trends in digital education and their application in the educational process. One of these trends is the development and application of electronic education. The concept of "e-learning" is used today along with the term "distance learning". This is a broader concept, meaning different forms and methods of training based on ICT. The use of all the advantages of the distance format, such as flexibility, modularity, parallelism, cost-effectiveness, coverage, manufacturability, the new role of the teacher, the use of digital technologies will improve the effectiveness of promoting a foreign language not only among students, but also among wide range of the population, which is considered in this article.

Key words: e-education, online education, distance education, digital technology, ICT, digitalization of education, mobile devices.

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

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ЦИФРОВОМ ОБРАЗОВАНИИ И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме современных тенденций в цифровом образовании и их применения в учебном процессе. Одной из таких тенденций является развитие и применение электронного образования. Понятие «электронное обучение» сегодня употребляется наряду с термином «дистанционное обучение». Это более широкое понятие, охватывающее разные формы и способы обучения на основе ИКТ. Использование всех плюсов дистанционного формата, таких как гибкость, модульность, параллельность, экономичность, охват, технологичность, новая роль преподавателя, применение цифровых технологий позволит повысить эффективность продвижения иностранного языка не только среди студентов, но и широкого круга населения, что и рассматривается в данной статье.

Ключевые слова: электронное образование, онлайн-образование, дистанционное образование, цифровые технологии, ИКТ, цифровизация образования, мобильные устройства.

Мы живем в мире, где технология вездесуща. Из-за повсеместного присутствия технологичной методика преподавания также претерпела определенные изменения. Фраза «электронное обучение», или «технология в образовании» стала звуковым словом в каждой образовательной среде. Влияние технологий в образовании действительно важно, поскольку оно удовлетворяет потребности современных студентов. Сегодня классная среда полностью отличается от традиционной аудитории. Традиционные методы, основанные главным образом на лекциях и обучении, сводят курс обучения английскому языку к механическому запоминанию и терпят неудачу при разработке английского языка как навыка среди учащихся. Новые технологии, такие как Интернет, YouTube, Skype, твиттер, блоги, мобильные телефоны, интерактивные доски и многое другое добавили не только стимул, но и участие студентов и настоящую интерактивность в аудитории. Преподаватели могут привлекать студентов к обучению английскому языку с использованием инновационных методов ELT, таких как английские песни, мультимедиа, драматургия, реклама, спортивные комментарии и многое другое. Таким образом, можно отметить, что в настоящее время система образования в России стремительно совершенствуется и развивается. Одной из современных тенденций, которая является основой почти всех аспектов жизни человека в 21 веке, включая образование, является цифровизация и ее проникновение во все сферы человеческой жизнедеятельности, и, как следствие, в образовании это повлекло внедрение электронного обучения. В исследованиях электронное обучение чаще всего рассматривается как эффективное средство, которое помогает оптимизировать процесс обучения персонала, особенно в период экономического спада [1, с. 45]. Анализ нормативных документов по реализации процесса электронного обучения в школах и высших учебных заведениях России показывает, что учебно-воспитательная и научно-исследовательская работа проводится в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС), что указывает на важную роль информатизации образовательного процесса в целом и его использование в технологиях дистанционного обучения в частности [2, с. 80]. Тем не менее, на практике содержание и внедрение цифрового образования в школе и педагогическая подготовка к нему в образовательной системе в целом недостаточно развита [3, с. 276]. Задача исследования определяется необходимостью совершенствования цифрового образования и применения современных подходов к нему в высшей школе России. Изложенные проблемы определили цель исследования, а именно теоретически обосновать механизмы использования педагогического потенциала цифрового образования при обучении студентов в высших учебных заведениях через анализ работ зарубежных и отечественных исследователей и фрагментарно показать применение цифровых технологий в аудитории. Мы считаем, что теоретическое понимание внедрения цифрового образования в высших учебных заведениях способствовало определению особенностей цифрового образования в школах и университетах [4, с. 10].

Зарубежные исследователи накопили огромный опыт внедрения и развития электронного обучения в различных аспектах образовательного процесса. И. Левин [5] предложил концептуальную модель новой системы образования, определяемую тремя уровнями, влияющими на образование, такими как социальные сети как новый способ формирования общественного сознания, личностная онлайн-идентичность как новый способ формирования личности, наука с интенсивным использованием данных как новая методологическая парадигма.

Считается, что эти три явления очень важны и развиваются из трех соответствующих областей. Разнообразный контент социальных сетей, который стимулирует развитие личности учащихся в Интернете, представляет новый вид образования, который меняет все его компоненты, а именно: содержание, учебный план, образовательную среду. Д. Бауден и Л. Робинсон кратко рассматривают предстоящие изменения в информационной среде, где анализируются особенности новых тенденций, новые модели информационного поведения и компетентности, их влияние на образование и профессиональную подготовку, а также соотношение теории и практики. Учитывая эти условия, мы считаем, что у информационной системы образования большие перспективы. Л. Тейхерт [6, с. 65] отмечает, что многие дети в обучении иностранному языку используют цифровые устройства, такие как мобильные телефоны и планшеты. Так как речь идет о цифровом обучении, то, соответственно, мобильные устройства, а также различные цифровые медиа просто необходимы. Мобильное обучение становится все более и более актуальным, широк диапазон его применения в области обучения иностранного языка. Новой тенденцией становится цифровое повествование, которое само по себе, а именно повествование как один из видов работ на занятии английского языка не ново. С помощью мобильных устройств повествование становится цифровым и предоставляет новые возможности для творчества и обучения, так как студенты ощущают полную свободу, выражая себя посредством комбинаций цифровых медиа, используя мобильные устройства [7, с. 132].

В широком плане интеллектуальное обогащение происходит каждый раз, когда человечество получает новые познавательные инструменты, такие как письмо или наряду с инструментами другие возможности, которые стали доступными благодаря цифровым технологиям [8]. Применение цифровых технологий влечет за собой новые тенденции в развитии определенного набора компетенций обучающихся. Д. Белшоу [9, с. 56], являющийся одним из представителей зарубежной науки, выделяет следующие восемь компонентов для развития цифровой компетенции: культурный, когнитивный, структурный, коммуникативный, уверенный, творческий, критический и кооперативный. В соответствии с новыми стандартами развития образования в России и постепенным переходом образовательных программ от университета 3.0 к образовательным программам 4.0 меняются некоторые постулаты самой образовательной системы в целом, где нетрудно определить те самые компоненты, которые выдвинуты ученым для успешного развития и применения цифровых технологий в обучении. В университете четвертого поколения особенность деятельности когнитивной эпохи связана с тем, что основную роль в создании чего бы то ни было начинают играть новые знания, а производителем знаний становится коллективный и гибридный (человеко-машинный) интеллект. Соответственно, приоритетным объектом усилий по технологизации становится коллективное мышление, что и отмечается новым медиациентром Horizon, который подготовил отчет (Высшее образование – 2017), где анализируется влияние новых методов и технологий на систему высшего образования в ближайшие пять лет.

Таким образом, взаимосвязь применения информационно-коммуникационных технологий с процессом обучения иностранному языку очевидна. Так как основной целью изучения иностранного языка является формирование коммуникативной компетенции, а на выходе – это умение, прежде всего, говорить, то и подход, который используется в достижении этой цели, подразумевает обучение межкультурной коммуникации. Приобщая студентов к Интернет-сети, препода-

ватель создает ситуации реального речевого общения, где студенты обучаются спонтанно и адекватно реагировать на поток информации, что стимулирует создание оригинальных высказываний, а не использование языковых шаблонов. Помимо широкого общения на просторах Интернета, студентам предоставляется возможность использовать творческий потенциал мобильных устройств в разработке ролевой игры с применением инструментов и ресурсов Интернета, создании книги при помощи функции мобильного устройства, использовать технологии ИКТ в применении подкастинга, анимации и зеленого скрининга в проектах, а также популярного сегодня цифрового повествования – практики использования цифровых инструментов для создания видеопроектов [10, с. 125]. Во всем многообразии применения информационно-коммуникационных технологий особое значение уделяется пониманию, передаче содержания речи, то есть внимание студентов концентрируется на использовании форм слова, а обучение грамматике осуществляется не прямо, а косвенно, без акцента на грамматических структурах.

Так как развитие образования, как и всех других отраслей, связано, прежде всего, с развитием и внедрением в учебный процесс цифровых технологий, то для наиболее успешного ориентирования в информационном пространстве необходимо овладение учащимися информационной культурой. На занятиях преподаватель широко может применять, если оно вписывается в текущую тему или учебный контроль, такое многообразие ресурсов Интернета, как

- электронную почту;
- телеконференции;
- видеоконференции и вебинары;
- возможность публикации собственной информации и создание собственной домашней страницы и ее размещение;
- справочные каталоги;
- поисковые системы;
- разговор в сети;
- создание собственных видеоблогов [10, с. 125].

Мобильное обучение позволяет студентам проводить исследования, записывать и смотреть видео, а также обмениваться контентом. Как мобильные устройства могут быть использованы для улучшения или изменения реальности таким образом, чтобы это могло привести к еще более увлекательному и эффективному обучению? На сегодняшний день в зарубежной методике предоставляется возможным отметить некоторые тенденции в области методики преподавания иностранных языков, что является новым, а именно применение на занятиях иностранного языка дополненной и виртуальной реальности.

Дополненная реальность позволяет пользователям взаимодействовать с виртуальным контентом (например, видео, музыкой, текстом или изображениями), размещенным поверх реальной среды, с помощью приложения на мобильном устройстве. В общих чертах, дополненная реальность – это наложение цифровой информации на среду реального пользователя. Цифровой контент и информацию можно добавлять к чему угодно, от печатных материалов до таких мест, как туристические сайты, магазины, рестораны. Дополненная реальность смешивает реальное и цифровое, создавая гибридную реальность. Это означает, что цифровая информация может быть привязана к конкретному объекту или физической среде. В дополненной реальности пользователи просматривают свои устройства в реальном мире, создавая эффект «волшебного окна», когда информация накладывается на реальность.

Виртуальная реальность (или виртуальные реальности) отличается от дополненной реальности тем, что включает погружение в совершенно другой мир. Виртуальная реальность – это компьютерная технология, которая создает среду, вымышленную или отражающую реальный мир, куда пользователи могут войти и взаимодействовать, как если бы она была реальной. Виртуальная реальность также может создавать сенсорные ощущения, включающие осязание, слух, зрение и обоняние. Это позволяет студентам взаимодействовать в жизненной среде, которую они не могли бы испытать в противном случае и без затрат времени и средств на их посещение. Студенты могут учиться непосредственно с помощью смоделированного опыта и мгновенно получать отзывы о своей успеваемости. Виртуальная реальность помещает пользователей в полностью виртуальный мир и позволяет им взаимодействовать в нем, используя мобильное устройство и гарнитуру. Эти технологии могут трансформировать наши уже традиционно применяемые методы обучения, создавая творческую иммерсивную среду для совместной работы, которая одновременно поддерживает мультимодальный

ввод и ставит учащихся в центр обучения. Статические изображения могут быть сделаны, чтобы ожить, и студенты смогут делать все, от создания интерактивных заметок и постеров до экскурсии по Лондону на 360° или покупок в виртуальном супермаркете. Данные технологии можно успешно применять на занятиях, что вызвало бы у студентов неподдельный интерес.

Говоря о технологиях онлайн-обучения, то необходимо отметить следующее: несмотря на их стремительное распространение, они по-прежнему доступны не всем. Основная проблема во всем мире, включая Россию, состоит в том, что не все группы населения имеют равный доступ к Интернету и могут быть ограничены в своих возможностях развития. В онлайн-обучении индивидуализация образования является неотъемлемой частью процесса. Персональная оценка результатов обучения дает возможность получить четкое представление о потребностях студентов в приобретении некоторых навыков и компетенций. Следует отметить, что навыки, которые будут востребованы в будущем, включают как профессиональные, технические, творческие, так и навыки критического мышления, которые должны иметь первостепенное значение для университетов. Научить студентов и школьников жить в век быстроразвивающихся цифровых технологий, а также понять собственную стратегию поведения в цифровом мире – одна из самых сложных задач для преподавателей в век цифровых технологий [10, с. 163].

Онлайн-образование является величайшим открытием в области высшего образования [10]. В то время как университеты конкурируют за каждого студента, образовательные платформы получают миллионы молодых людей. Ключевым фактором успеха университета является наличие таких ведущих технологий, как онлайн-обучение, смешанное и мобильное образование, при этом эффективность онлайн, а также мобильного и смешанного обучения не вызывает сомнений. Основная идея дистанционного обучения – это предоставлять возможность студентам изучать предметы на расстоянии. При этом возникает проблема корректности организации самого процесса дистанционного обучения. Это относительно новый метод в системе образования нашей страны. Очевидно, что возникают новые проблемы адаптации такого рода обучения в уже сложившиеся методы обучения. Сложности возникают, поскольку нужно не только корректно подать материал по иностранному языку, но и убедиться, что feedback (обратная связь) у студентов непременно существует [10, с. 137]. Если у университета нет эффективной стратегии интеграции этих подходов, то можно сказать, что у такого университета нет будущего. В то же время необходимо следить за влиянием образовательных технологий на результаты обучения. Это может указывать на их эффективность в конкретной ситуации.

Практические навыки по внедрению цифровых образовательных технологий имеют большое значение в процессе цифрового образования. При внедрении онлайн-образования наблюдаются опосредованные связи, а это означает, что диапазон взаимодействия постоянно увеличивается. Таким образом, онлайн-взаимодействие – это система отношений, которая представляет для профессионального сообщества и общества в целом инновационные модели образовательного контента, экономики образования, управления системой цифрового образования и образовательной политики, разработки и тестирования. Высокий уровень мотивации студентов в области применения цифровых технологий на занятиях иностранного языка подтверждается с точки зрения содержания и методов цифрового образования, отвечающего современным потребностям высшего профессионального образования, в соответствии с новыми ФГОС 4.0.

В заключение хотелось бы отметить, что грамотное развитие дидактической и технической сторон дистанционного обучения иностранным языкам в университетах, регулярная и профессиональная поддержка студентов, их высокая мотивация, наличие необходимых учебных пособий и электронных образовательных ресурсов, широкое применение цифровых технологий в обучении иностранному языку на занятиях могут помочь сделать дистанционное обучение, а также обучение в аудитории иностранным языкам конкурентоспособным и эффективным, что является неотъемлемой частью цифрового обучения в целом. Благодаря дистанционной форме преподаватели имеют все возможности для обучения студентов всем видам речевой деятельности и формирования коммуникативной компетенции, что является основной целью обучения иностранным языкам в высшей школе. Нет сомнений утверждать, что использование современных информационных технологий на занятиях делает возможным подготовить должным образом будущих выпускников к их профессиональной деятельности, что отвечало бы ожиданиям работодателей.

Библиографический список

1. Власова Е.З. Электронное обучение в современном университете: проблемы, перспективы и опыт использования. *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2014; 1: 43 – 49.
2. Марчук Н.Ю. Психолого-педагогические особенности дистанционного образования. *Педагогическое образование в России*. 2013; 4: 78 – 85.
3. Sorochinsky M.A. Psychological and pedagogical features of the e-learning use. *Scientific-Methodical Electronic Journal «Concept»*. 2017; № 6: 274 – 278.
4. Бараханов В.П., Бараханова Е.А., Олесов Н.П., Прокопьев М.С. Применение системы электронного обучения для подготовки специалистов в области физической культуры и спорта. *Теория и практика физической культуры*. 2018; 7: 10 – 11.
5. Левин И. Академическое образование в эпоху цифровой культуры. *Труды социальных медиа в академических кругах: Международная научно-педагогическая (SMART) конференция*, 6 – 8 июня, Баку (Румыния), 2013.
6. Teichert L. To Digital or not to Digital: How Mothers are Navigating the Digital World with their Young Children. *Language and Literacy*. 2017; 19 (1): 63 – 76.
7. Диттяр О.Ю. Использование мобильных устройств в проектном обучении на примере применения цифрового повествования. *Самоуправление. В помощь руководителя муниципалитетов*. Москва. 2019; № 2(115).

8. Digtyar O. Modern technologies in teaching foreign languages to students of the digital generation: *11th International Conference on Education and New learning Technologies*, 1st – 3rd July, Palma, Mallorca (Spain), 2019.
9. Belshaw D. What is 'digital literacy'? A Pragmatic investigation. *Education in the Russian Federation*. Durham University. 2012; № 273-FZ: 55 – 57.
10. 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*. Нижний Новгород: Научно-издательский центр «Открытое знание». 2019; № 1 (30).
11. Digtyar O.Y. *The problems of distance learning education while teaching foreign languages at the non-linguistic higher school*: 11th International Conference on Education and New learning Technologies 1st – 3rd July, Palma, Mallorca, (Spain), 2019.
12. Дигтяр О.Ю. Проблемы дистанционного обучения иностранным языкам в вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74).

References

1. Vlasova E.Z. 'Elektronnoe obuchenie v sovremennom universitete: problemy, perspektivy i opyt ispol'zovaniya. *Universum: Vestnik Gercenskogo universiteta*. 2014; 1: 43 – 49.
2. Marchuk N.Yu. Psihologo-pedagogicheskie osobennosti distantsionnogo obrazovaniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2013; 4: 78 – 85.
3. Sorochinsky M.A. Psychological and pedagogical features of the e-learning use. *Scientific-Methodical Electronic Journal «Concept»*. 2017; № 6: 274 – 278.
4. Barahsanov V.P., Barahsanova E.A., Olesov N.P., Prokop'ev M.S. Primenenie sistemy 'elektronnoho obucheniya dlya podgotovki specialistov v oblasti fizicheskoy kul'tury i sporta. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. 2018; 7: 10 – 11.
5. Levin I. Akademicheskoe obrazovanie v 'epohu cifrovoy kul'tury. *Trudy social'nyh media v akademicheskikh krugah: Mezhdunarodnaya nauchno-pedagogicheskaya (SMART) konferenciya*, 6 – 8 iyunya, Bak'eu (Rumyniya), 2013.
6. Teichert L. To Digital or not to Digital: How Mothers are Navigating the Digital World with their Young Children. *Language and Literacy*. 2017; 19 (1): 63 – 76.
7. Digtyar O.Yu. Ispol'zovanie mobil'nyh ustrojstv v proektnom obuchenii na primere primeniya cifrovogo povestvovaniya. *Samoupravlenie. V pomoshch' rukovoditel'nyh municipalitetov*. Moskva. 2019; № 2(115).
8. Digtyar O. Modern technologies in teaching foreign languages to students of the digital generation: *11th International Conference on Education and New learning Technologies*, 1st – 3rd July, Palma, Mallorca (Spain), 2019.
9. Belshaw D. What is 'digital literacy'? A Pragmatic investigation. *Education in the Russian Federation*. Durham University. 2012; № 273-FZ: 55 – 57.
10. Digtyar O.Yu. Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii prepodavaniya inostrannyh yazykov studentam neyazykovykh vuzov v usloviyah realizacii standartov novogo pokoleniya i informatizacii obrazovaniya. *Mir pedagogiki i psihologii*. Nizhnij Novgorod: Nauchno-izdatel'skij centr «Otkrytoe znanie». 2019; № 1 (30).
11. Digtyar O.Y. *The problems of distance learning education while teaching foreign languages at the non-linguistic higher school*: 11th International Conference on Education and New learning Technologies 1st – 3rd July, Palma, Mallorca, (Spain), 2019.
12. Digtyar O.Yu. Problemy distantsionnogo obucheniya inostrannym yazykam v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74).

Статья поступила в редакцию 03.10.19

УДК 374

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00134

Belokurova V.V., postgraduate, St-Petersburg Academy of In-Service Pedagogical Education (St. Petersburg, Russia), E-mail: verulyabelokurova@yandex.ru

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE CULTURE OF SENIOR PUPILS: KEY CONCEPTS. The article deals with concepts of "culture", "communicative culture", "communicative culture of high school students", "multi-age education". Within the framework of the integrative approach, the concept of culture is concretized to the concept of "culture of personality". The concept of communicative culture of personality is based on the ideas of self-communication and dialogic relationship of personality with the world. The work reveals the specificity and importance of the development of communicative culture of modern high school students in the harmonization of interaction with society in the process of growing up and self-determination in the future. The concept of multi-age education is specified. The study refers to the joint learning activities of multi-generational students, aimed at solving both common and private, depending on age, educational and educational tasks. The author concludes that multi-age high school students, united by common goals of learning, interacting, determine interpersonal relationships that determine the involvement of the majority in what is happening.

Key words: culture, communicative culture, communicative culture of senior pupils, mixed-age education.

V.V. Белокурова, аспирант, Санкт-Петербургская Академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, E-mail: verulyabelokurova@yandex.ru

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ: КЛЮЧЕВЫЕ ПОНЯТИЯ

В статье рассматриваются понятия «культура», «коммуникативная культура», «коммуникативная культура старшеклассников», «разновозрастное обучение». В рамках интегративного подхода понятие культуры конкретизируется до понятия «культура личности». Понятие коммуникативной культуры личности базируется на идеях самокоммуникации и диалогичности взаимоотношений личности с миром. Выявлена специфика и значимость развития коммуникативной культуры современных старшеклассников в гармонизации взаимодействия с социумом в процессе их взросления и самоопределения в будущем. Уточнено понятие разновозрастного обучения. В исследовании под разновозрастным обучением понимается совместная учебная деятельность обучающихся разных поколений, направленная на решение как общих для всех, так и частных, в зависимости от возраста, образовательных и воспитательных задач. Автор делает вывод о том, что разновозрастные старшеклассники, объединённые общими целями обучения, взаимодействуя, определяют межличностные отношения, обуславливающие причастность большинства к происходящему.

Ключевые слова: культура, коммуникативная культура, коммуникативная культура старшеклассников, разновозрастное обучение.

Любое педагогическое исследование начинается с самоопределения автора в терминологию. Этот шаг чрезвычайно важен был всегда. Теперь значимость его еще более возросла на этапе постнеклассической науки, когда получаемый научный результат зависит не только от специфики средств и операций научной деятельности, но ценностно-целевых установок познающего субъекта.

Коммуникативная культура тесно связана с деятельностью человека, тем самым являясь неотъемлемой частью жизни человечества на протяжении всей его истории. Являясь в своём роде отражением духа эпохи, она передает динамику жизни общества, отвечая его социокультурным потребностям и тенденциям в развитии. Именно в связи с этим вопрос осмысления современного понимания понятия «коммуникативная культура» остается актуальным всегда [1 – 15].

Рассмотрим ключевые понятия исследования: культура, коммуникативная культура, коммуникативная культура старшеклассников, разновозрастное обучение.

Среди различных подходов к толкованию культуры (предметный – В.К. Белопицкий, В.Е. Давидович и др.; процессуальный – Э.А. Баннер, Н.С. Злобин и др.; семиотический – А. Кребер, К. Клакхон, Ч. Моррис); структурно-функци-

ональный (Э.С. Маркарян); деятельностный (Семенов В.С.); интегративный (А.И. Арнольдов, Н.С. Злобин, М.С. Каган, В.М. Межуев, Э.В. Соколов, П.А. Сорокин, и др.)) для нашего исследования наиболее адекватен интегративный подход. Мы разделяем идею М.С. Кагана, которая основана на системном анализе и определяет сущность культуры через понятие бытия, выявляя ее как одну из форм бытия – специфическую форму бытия [6]. Культура как форма бытия предусматривает сначала присвоение, адаптацию, трансляцию и, наконец, развитие человеком определенной системы значений, норм, ценностей, без которых невозможна гармония его взаимодействия с природой и обществом в целом. Принципиальным для нас является и положение о интракультурологическом аспекте культуры как культуры всего человечества, социальных групп, личности. Мы акцентируем внимание, прежде всего, при определении понятия культура на личностном ее аспекте и процессе ее развития, но – это определяет специфику нашего исследования – в условиях социальных групп. В качестве социальных групп рассматриваются группы обучающихся старшей школы.

В контексте принятого в данном исследовании понятия культуры среди разнообразных моделей наибольший интерес представляет модель коммуникации,

предложенная Ю. Лотманом. Ученый выделяет две коммуникативные схемы, которые отличаются по самой структуре коммуникации: стратегия «Я-ОН» – информация перемещается в пространстве от одного субъекта к другому; «Я-Я» информация перемещается во времени, но при этом субъект коммуницирует сам с собой. Коммуникация «Я-Я» – это самокоммуникация, коммуникация – отражение, передача информации самому себе, но под влиянием полученной информации от другого. Результат такой коммуникации – изменения личности, ее перестройка в результате «смыслового взрыва» (либо молчаливой внутренней речи, по Л.С. Выготскому) [7]. Вывод об самоизменении личности в процессе коммуникации принципиально важен для самоопределения в понятии коммуникативной культуры. Другой важнейший вывод для самоопределения в этом понятии находим в этико-философской концепции М.М. Бахтина – это вывод о диалоговых взаимоотношениях в контексте взаимодействия личности с объектами и явлениями культуры [4]. Таким образом, коммуникативную культуру мы рассматриваем как составную часть общей культуры личности, значение которой состоит в реализации диалога стратегий «Я-Другой» и «Я-Я» для гармонизации взаимодействия с социумом.

В чем особенность коммуникативной культуры старшекласников? Коммуникативная культура – динамичное образование, развитие которого связано с переходом от одного этапа к другому в связи с социальной ситуацией развития при взаимодействии личности и ее окружения; со сменой ведущей деятельности, играющей первостепенную роль в психическом развитии, с возрастной спецификой. Основологающим новообразованием старшекласников, утверждал Д.И. Фельдштейн, является возникновение и становление чувства взрослости (как особой формы самосознания) [10].

Это чувство развивается посредством сопоставления и отождествления себя со сверстниками, младшими и старшими, нахождения образов для усвоения, построения своих взаимоотношений с социумом, становления индивидуального культурного образа, стремления создать для себя некую схему для ориентации в мире и в самом себе. Старший школьный возраст отождествляется со становлением социальной зрелости, актуализацией процесса самоопределения на основе рефлексии, самоконтроля, самопознания. В данный возрастной период происходит осознание личностной субъективности, уникальности. Свойства субъективности (духовный мир человека и осознание им своего «я», умение говорить и использовать знаковые системы для общения, вступать в человеческое общение) представляют собой, как отмечает И.А. Ильева, человеческую сущность первого порядка, проявляющуюся в субъект-субъектном отношении. Качества человеческой субъективности являются основой для развития более глубокой человеческой сущности, сущности второго порядка – его личности [5].

Старшекласник в большей степени становится субъектом своего жизненного пути. Коммуникативные умения, которые сформированы в полной мере, гарантируют активное участие старшекласников в общении, не только способствующим изучению людей и мира, но и являющимся механизмом становления мировоззрения, образа жизни, социальной активности. Таким образом, коммуникативную культуру старшекласников можно рассматривать как неотъемлемый компонент социализации, содействующий коррекции основных ценностных ориентаций личности, созданию духовно-нравственной области, построению органичного взаимодействия, взаимоотношений. С учетом психологической специфики можно сформулировать ключевое понятие: коммуникативная культура старших школьников – составная часть общей культуры личности старшего школьника, обеспечивающая на основе реализации диалога стратегий «Я-Дру-

гой» и «Я-Я» гармоничное взаимодействие с социумом в процессе взросления и самоопределения в будущем.

Естественно, что на развитие коммуникативной культуры старшекласников влияет изменение социокультурных условий общества. Прежде всего, это возможность беспрепятственно и мгновенно транслировать и воспринимать потоки информации и любых знаний, появление «клипового» мышления, партнерский характер взаимоотношений с родителями, отсутствие авторитарного давления со стороны старших [8].

Современные старшие школьники лучше разбираются в технике, чем в человеческих эмоциях, они охвачены виртуальными взаимоотношениями, которые исключают душевный контакт между людьми. Обилие социальных сетей, избыток гаджетов приводят к недостатку живого общения, межличностной и непосредственной коммуникации. Виртуальная коммуникация часто преобладает над реальной. Наблюдается тенденцию к существенному удлинению периода детства до 30 лет и более, что также не может не отражаться на коммуникативной культуре [9, с. 13 – 15].

Одним из важнейших факторов развития коммуникативной культуры старших школьников является образовательная среда, ее специфика. В нашем исследовании в качестве такого фактора рассматривается разновозрастное обучение. Разновозрастное обучение изучалось в различных аспектах и активно применялось в педагогической деятельности: школьная система (Л.И. Божович, В.А. Караковский, Т.Е. Конникова, Л.И. Новикова, В.А. Сухомлинский и др.), система закрытых учреждений (А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Россинский, Т.С. Шацкий), система школ-интернатов и детских домов (Ю.В. Гербеов, В.В. Кумарин, Л.И. Уманский), система дошкольного образования (В.Н. Аванесова, Р.С. Буре, М.В. Минкина, Н.Я. Михайленко, Л.Г. Наугольных и др.). Исследовался потенциал взаимодействия обучающихся разного возраста, организационно-педагогические условия, психолого-педагогические методы формирования разновозрастных контактов в классах, группах, объединениях; содержание, формы, приемы коллективной деятельности обучающихся разного возраста.

В современной психолого-педагогической литературе понятие «разновозрастное обучение» представлено различными дефинициями. У зарубежных авторов используются «комбинированное», «многоуровневое», «мультивозрастное», «неградуированное», «неклассифицированное», «смешанно-возрастное обучение», «совместное обучение детей разного возраста» [11], [12]. Современные отечественные педагоги применяют определения «разновозрастное», или «межвозрастное» обучение, «разноуровневое» обучение [1 – 3].

В данном исследовании под разновозрастным обучением понимается совместная учебная деятельность обучающихся разных поколений, направленная на решение как общих для всех, так и частных, в зависимости от возраста, образовательных и воспитательных задач.

Разновозрастный (разнопоколенный) состав классов формируется как из учеников соответствующего школьного возраста, так и взрослых людей, по каким-либо причинам не получившим среднего образования ранее. Состав этот может обновляться за годы обучения многократно, обеспечивая возможность общения широкого круга людей. Разновозрастные старшекласники, объединенные общими целями обучения, взаимодействуя, определяют межличностные отношения, обуславливающие причастность большинства к происходящему.

Старшекласники, попавшие в ситуацию выбора способов разновозрастного взаимодействия (в процессе совместной деятельности – учебы), проектируют отношения на основе сотрудничества, подражая друг другу, приобретают индивидуальный опыт общения.

Библиографический список

1. Байбородова Л.В. *Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся*. Ярославль: Академия развития, 2007.
2. Балакина Л.Л. *Педагогические принципы реализации коммуникативного подхода в образовании*: монография. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2012.
3. Батербиев М.М. *Разновозрастное обучение: от идеи до реализации*. Братск: МП Издательский дом Братск, 2001.
4. Аверинцев С.С., Давыдов Ю.Н., Турбин В.Н. *Бахтин М.М. как философ*: сборник статей. Москва: Наука, 1992.
5. Ильева И.А. *Культура общения: Опыт философско-методологического анализа*. Воронеж: ИВУ, 1989.
6. Каган М.С. *Системный подход и гуманитарное знание: Избранные статьи*. Ленинград: ЛГУ, 1991.
7. Лотман Ю.М. *Семьюсфера*. Санкт-Петербург: «Искусство – СПб», 2000.
8. *30 фактов о современной молодежи*: исследование Сбербанка и Validata. Available at: <http://youngspace.ru/faq/sberbank-issledovanie-molodezhi>
9. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. *Подросток в учебнике и в жизни. На пороге взросления*: сборник научных статей. Москва: МГППУ, 2011: 14 – 22.
10. Фельдштейн Д.И. *Глубинные изменения детства и актуализация психолого-педагогических проблем развития образования*. Санкт-Петербург: СПбГУП, 2011.
11. Feldman J., Gray P. Some educational benefits of freely chosen age mixing among children and adolescent. *Phi Delta Kappan*. 1999; Vol. 80, № 7: 507 – 512.
12. Hendrickson J.M., Gable R.A., Manning M.L. Can everyone make the grade? Some thoughts on student grading and contemporary classrooms. *The high school journal*. 1999; Vol. 82, № 4: 248 – 253.
13. Эльсиева М.С., Магомеддиброва З.А. К вопросу о формировании у младших школьников коммуникативных универсальных учебных действий. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; № 6 (61): 136 – 138.
14. Магомеддиброва 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.
15. Абдулгалимов Р.М., Абдулгалимова Г.Н., Алибекова З.Н., Бачиева Э.Ю. и др. *Современные психолого-педагогические исследования – результаты, проблемы, пронозы*: коллективная монография Москва, 2017.

References

1. Bajborodova L.V. *Vzaimodejstvie v raznovozrastnykh gruppah uchashchihся*. Yaroslavl: Akademiya razvitiya, 2007.
2. Balakina L.L. *Pedagogicheskie principy realizacii kommunikativnogo podhoda v obrazovanii*: monografiya. Gorno-Altajsk: RIO GAGU, 2012.
3. Baterbiev M.M. *Raznovozrastnoe obuchenie: ot idei do realizacii*. Bratsk: MP Izdatel'skij dom Bratsk, 2001.
4. Averincev S.S., Davydov Yu.N., Turbin V.N. *Bahтин M.M. kak filosof*: sbornik statej. Moskva: Nauka, 1992.

5. Il'yeva I.A. *Kul'tura obscheniya: Opyt filosofsko-metodologicheskogo analiza*. Voronezh: IVU, 1989.
6. Kagan M.S. *Sistemnyy podhod i gumanitarnoe znanie: Izbrannye stat'i*. Leningrad: LGU, 1991.
7. Lotman Yu.M. *Semiosfera*. Sankt-Peterburg: «Iskusstvo – SPB», 2000.
8. *30 faktov o sovremennoj molodezhi*: issledovanie Sberbanka i Validata. Available at: <http://youngspace.ru/faq/sberbank-issledovanie-molodezhi>
9. Prihozhan A.M., Tolstyh N.N. *Podrostok v uchebnike i v zhizni. Na poroge vzrosleniya*: sbornik nauchnykh statej. Moskva: MGPPU, 2011: 14 – 22.
10. Fel'dshtejn D.I. *Glubinye izmeneniya detstva i aktualizatsiya psichologo-pedagogicheskikh problem razvitiya obrazovaniya*. Sankt-Peterburg: SPbGUP, 2011.
11. Feldman J., Gray P. Some educational benefits of freely chosen age mixing among children and adolescent. *Phi Delta Kappan*. 1999; Vol. 80, № 7: 507 – 512.
12. Hendrickson J.M., Gable R.A., Manning M.L. Can everyone make the grade? Some thoughts on student grading and contemporary classrooms. *The high school journal*. 1999; Vol. 82, № 4: 248 – 253.
13. El'sieva M.S., Magomedbirova Z.A. K voprosu o formirovanii u mladshih shkol'nikov kommunikativnykh universal'nykh uchebnykh deystvij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; № 6 (61): 136 – 138.
14. Magomedbirova Z.A., Sel'murzaeva M.R. Razvitie professional'noj kul'tury obscheniya buduschego uchitelya nachal'nykh klassov kak pedagogicheskaya problema. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 120 – 121.
15. Abdulgaliimov R.M., Abdulgaliimova G.N., Alibekova Z.N., Bachieva E.Yu. i dr. *Sovremennye psichologo-pedagogicheskie issledovaniya – rezul'taty, problemy, prognozy*: kollektivnaya monografiya Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию 05.10.19

УДК 39:51

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00135

Tanova O.M., senior teacher, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: tanova-oksana@mail.ru

Kara-Sal N.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tuvan State University, (Kyzyl, Russia), E-mail: karasalm@mail.ru

FORMATION OF ETHNOCULTURAL COMPETENCE OF THE FUTURE MATHEMATICS TEACHER IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINE OF CHOICE. The article studies forming of an ethnocultural competence of future mathematics teachers. In the process of interpenetration of national cultures that is currently taking place, when the result of which it can be possible the loss of the native language and the weakening of self-awareness, the work emphasizes the importance of solving the problem of ethnocultural education of young generation in educational organizations. In this regard, it is advisable to take into account national and regional components of education. The possibilities of the discipline “Features of the methodology of teaching mathematics in bilingualism” for the formation of ethnocultural competence of future mathematics teachers are considered.

Key words: formation of ethnocultural competence, training of future teachers, elective discipline, national school.

O.M. Танова, ст. преп., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: tanova-oksana@mail.ru

Н.М. Кара-Сал, канд. пед. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: karasalm@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ ПО ВЫБОРУ

Статья посвящена формированию этнокультурной компетентности будущего учителя математики. Подчеркивается важность решения проблемы этнокультурного воспитания подрастающего поколения в образовательных организациях, когда в настоящее время происходят процессы взаимопроникновения культуры народностей, в результате которого возможны утрата родного языка, ослабление самосознания. В связи с этим целесообразно учитывать национально-региональные особенности при подготовке бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование». Рассматриваются возможности дисциплины «Особенности методики преподавания математики в условиях двуязычия» для формирования этнокультурной компетентности будущих учителей математики.

Ключевые слова: формирование этнокультурной компетентности, подготовка будущих учителей, дисциплина по выбору, национальная школа.

Задача качественной профессиональной подготовки будущего учителя математики в условиях реализации компетентностного подхода является одной из актуальных в отечественном образовании. Об этом подчеркивается в государственных документах: Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации», «Концепции модернизации образования до 2020 г.», «Концепции развития математического образования в РФ», а также в «Профессиональном стандарте педагога», в частности, учителя математики и информатики [1 – 4].

Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования разработаны с учетом региональных, национальных и этнокультурных потребностей народов Российской Федерации и направлены на овладение обучающимися духовными ценностями и культурой многонационального народа России [5]. У учащихся должны быть «сформированы знания о своей этнической принадлежности, национальных ценностях, традициях, культуры» [5]. Поэтому задача современного школьного образования – максимальное использование возможностей содержания изучаемых предметов для формирования всесторонне развитой личности, обладающей знаниями национальных традиций и культуры своего народа. Как известно, математика обладает огромными возможностями для реализации целей образования в этой области. Решение этой задачи зависит, прежде всего, не только от уровня сформированности математической, но и этнокультурной компетентности учителя.

Российская Федерация является многонациональным государством, насчитывающим более 150 национальностей, проживающих в различных регионах. Каждая из них отличается своими национальными традициями, обычаями и культурой. В связи с происходящими в настоящее время процессами взаимопроникновения культур народностей, в результате которого возможны утрата родного языка, ослабление национального самосознания, особенно важной становится проблема этнокультурного воспитания подрастающего поколения в образовательных организациях. В связи с этим целесообразно учитывать национально-региональные особенности проживающих в данном регионе народностей при организации учебно-воспитательного процесса.

На территории Республики Тыва преобладающее коренное население – тувинцы, основным языком общения которых является тувинский язык. В республике в большинстве школ обучение в начальной школе ведется на тувинском языке, а с пятого класса происходит переход на русский язык обучения. В связи с этим в школах встает острая необходимость подготовки учителей, владеющих тувинским языком и знающих национальные особенности в воспитании и обучении тувинских детей. Одним из основных компонентов образовательной политики Республики Тыва является подготовка учителей, обладающих этнокультурной компетентностью.

Решая проблему качественной подготовки будущих учителей математики, мы ставим задачу сформировать у них этнокультурную компетентность.

В рамках нашего исследования мы придерживаемся позиции, что «этнокультурная компетентность есть необходимая совокупность личностных качеств педагога, включающая высокий профессионализм, знания, умения и навыки, позволяющие свободно использовать культурные средства и объекты в этнокультурной среде» [6, с. 111].

Наш опыт работы показывает, что этнокультурную компетентность у студентов – будущих учителей можно сформировать через содержание вузовских математических, психолого-педагогических дисциплин и дисциплин по выбору.

Целью нашего исследования в данной работе является определение возможностей формирования этнокультурной компетентности у студентов – будущих учителей математики в процессе изучения дисциплины по выбору «Особенности методики преподавания математики в условиях двуязычия».

Согласно Федеральному Закону «Об образовании в Российской Федерации» одним из ключевых вопросов современного этнокультурного образования выступает включение в ООП учебных дисциплин, направленных на получение обучающимися знаний об основах духовно-нравственной культуры народов РФ, в процессе изучения которых у них формируется этнокультурная компетентность [5], [7].

Изучением этнокультурной компетентности занимаются многие зарубежные и отечественные исследователи, такие как Н.Г. Арзамасцева, А.Б.

Афанасьева, А.Х. Вануйто, С.Н. Горшенина, Т.Н. Гриневецкая, М.С. Жилыева, Н.М. Лебедева, С.Н. Федорова, J. Bergu, D.W. Sue и др. [8 – 17]. Большинство из них рассматривают этнокультурную компетентность как интегральное свойство личности, выражающееся в совокупности представлений, знаний о родной, а также неродной этнокультуре, их месте в мировой культуре, опыте овладения этнокультурными ценностями, что проявляется в умениях, навыках, моделях поведения в моноэтнической и полиэтнической среде [8].

В рамках нашего исследования мы придерживаемся позиции, что «этнокультурная компетентность есть необходимая совокупность личностных качеств педагога, включающая высокий профессионализм, знания, умения и навыки, позволяющие свободно использовать культурные средства и объекты в этнокультурной среде» [6, с. 111].

Анализ изучения проблемы исследования показывает, что в настоящее время в высших учебных заведениях этнокультурная компетентность студентов формируется при изучении таких дисциплин, как педагогика, психология, философия, культурология, история и др. Будущий учитель может использовать полученные при изучении этих дисциплин знания о месте и роли национальной культуры в развитии мировой цивилизации, об этнических особенностях, интересах и ценностных ориентациях представителей различных национальных регионов, применять национальное самосознание в дальнейшей педагогической деятельности.

На наш взгляд, этнокультурную компетентность у студентов – будущих учителей математики можно сформировать также через содержание вузовских математических, психолого-педагогических дисциплин и дисциплин по выбору. В Тувинском государственном университете при разработке учебных планов направления подготовки бакалавров «Педагогическое образование» с двумя профилями «Математика» и «Информатика» в вариативной части предусмотрено изучение дисциплины по выбору «Особенности методики преподавания математики в условиях двуязычия». В рамках изучения этой дисциплины ставится цель – методическая подготовка будущих учителей к преподаванию математики в условиях двуязычия в национальной школе. При этом реализуются задачи формирования у студентов этнокультурных знаний об особенностях тувинской национальной школы, умений и навыков преподавания математики в условиях двуязычия, в результате чего у них формируется этнокультурная компетентность. При изучении дисциплины «Особенности методики преподавания математики в условиях двуязычия» формируются следующие этнокультурные компетенции: понимание истории становления и развития национальной культуры и образования; владение способами освоения и передачи культурного опыта математических и астрономических знаний тувинского народа; владение системой психолого-педагогических средств анализа и оценки этнокультурных знаний; готовность к организации внеурочной деятельности по математике в тувинской национальной школе. Поэтому перед студентом ставится задача овладения перечисленными этнокультурными компетенциями для осуществления процесса передачи учащимся этнокультурных знаний в своей будущей профессиональной деятельности.

В процессе изучения студентами данной дисциплины формирование этнокультурной компетентности осуществляется через взаимосвязь математических, психолого-педагогических, исторических и культурологических дисциплин. Объектом изучения на занятиях являются следующие темы:

- история становления и развития национальной школы в Республике Тыва;
- особенности двуязычного обучения в национальных школах в Республике Тыва;
- история тувинской математической терминологии, принципы создания двуязычного словаря математических терминов;
- тувинские единицы измерения;

Библиографический список

1. *Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»* от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. *Концепция модернизации образования до 2020 г.* Available at: <http://www.edu.ru/documents/view/1660/>
3. *Концепция развития математического образования в РФ.* Available at: <http://www.math.ru/conc/vers/conc-3003>.
4. *Профессиональный стандарт педагога.* Available at: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>
5. *Федеральные государственные образовательные стандарты.* Available at: <http://www.fgos.ru>
6. Арзамасцева Н.Г., Кондратенко Е.В. Модель формирования этнокультурной компетентности будущих педагогов в аспекте вузовского образования. *Формирование этнокультурной компетентности субъектов педагогического процесса в условиях поликультурной образовательной среды: сборник научных трудов.* Йошкар-Ола, 2017: 110 – 115.
7. Гриневецкая Т.Н. Анализ современных теоретико-методологических подходов к исследованию проблемы этнокультурного образования педагогов. *Сибирский педагогический журнал.* 2017; № 5: 98 – 104.
8. Арзамасцева Н.Г. Этнокультурная компетентность будущих педагогов в образовательной среде университета. *Конкурентоспособность будущего специалиста XXI века: проблемы, поиски, решения: материалы круглого стола.* Маринск, 2017: 5 – 9.
9. Афанасьева А.Б. Формирование этнокультурной компетентности в системе высшего педагогического образования. Available at: http://www.lib.herzen.spb.ru/afanaseva_8_30_77_89
10. Вануйто А.Х. *Формирование этнокультурной компетентности педагогов.* Available at: <http://www.muliurok.ru/blog/formirovanie-etnotui-turnoi-kompietientnosti-piedaghoghov.html>
11. Горшенина С.Н. Педагогические условия формирования этнокультурной компетентности у будущих педагогов в процессе освоения дополнительной образовательной программы. *Вестник Саратовского областного института развития образования.* 2016; № 1(5): 124 – 129.
12. Гриневецкая Т.Н. *Этнокультурное образование педагога в процессе их профессиональной подготовки: учебное пособие.* Новосибирск: Изд-во ИПЦ НГМУ, 2017.
13. Жилыева М.С. Этнокультурная компетентность как элемент политической компетентности региональной социальной политике. *Вестник Забайкальского государственного университета.* 2017; № 10: 46 – 52.
14. Лебедева Н.М. *Этнопсихология: учебник и практикум для академического бакалавриата.* Москва: Изд-во Юрайт, 2017.

– возникновение восточного летоисчисления и 12-летний животный цикл восточного календаря;

– анализ и сравнение особенностей национальной культуры разных народов и народностей при изучении математики;

– тувинские национальные игры для формирования у детей логического и пространственного мышления, математической интуиции, практической смекалки;

– организация внеурочной деятельности по математике в национальной школе на разных ступенях обучения.

Для формирования этнокультурной компетентности студентов на занятиях используются различные формы проведения лекций и практических занятий с применением интерактивных образовательных технологий.

Изучение этой дисциплины имеет также целью формирование исследовательских умений у студентов. Это реализуется при выполнении курсовых и выпускных квалификационных работ, подготовке выступлений с докладами на студенческих научных конференциях, при выполнении творческих индивидуальных заданий, проектов и грантов. Так, например, студентами физико-математического факультета Тувинского государственного университета выполняются исследовательские работы по следующим темам: «История развития математического образования в Республике Тыва», «Использование орнаментов в обучении геометрии в курсе планиметрии», «Проблемы двуязычия в преподавании математики в школах приграничных районов Республики Тыва» и др. В 2019 году студент 5 курса Петр Михалев получил сертификат базы данных «Электронный тувинско-русский словарь математических терминов», который, представив проект, стал финалистом Международной олимпиады «IT- Планета 18/19». Проект был разработан на основе методических разработок и *материалов Гранта РФФИ, выигранного преподавателями физико-математического факультета М.В. Танзы, Н.М. Кара-Сал, О.М. Тановой и А.С. Монгуш [18].*

Программой подготовки бакалавров – будущих учителей математики также предусматриваются различные виды практик, где студенты используют полученные знания при работе с детьми.

Опыт проведения занятий по дисциплине «Особенности методики преподавания математики в условиях двуязычия» со студентами физико-математического факультета в течение последних пяти лет показывает, что цели, содержание, методика проведения данной дисциплины действительно способствуют формированию этнокультурной компетентности у студентов – будущих учителей математики.

С целью выяснения целесообразности введения дисциплины в учебный план для формирования этнокультурной компетентности у будущих педагогов был проведен опрос среди учителей математики, работающих в национальных школах некоторых сел и города Кызыла. «Используете ли вы в обучении традиции и обычаи тувинского народа?» – на этот вопрос утвердительно ответили 55% учителей сельской местности и лишь 26 % учителей города. Оказалось, что сельские учителя чаще прибегают к народным традициям в обучении математике. Например, они знакомят детей с народными играми, которые развивают у них смекалку и логическое мышление. Учителя также знакомят школьников с основами тувинского летоисчисления и элементами астрономических знаний, которыми пользовались их предки [19]. Результаты опроса показали, что среди учителей, которые ответили положительно на заданный вопрос, многие оказались выпускниками физико-математического факультета, прослушавшими данный курс.

Таким образом, при подготовке будущих учителей математики необходимо использование возможностей содержания дисциплины «Особенности методики преподавания математики в условиях двуязычия», способствующей формированию этнокультурной компетентности для дальнейшей профессиональной деятельности в национальной школе.

15. Федорова С.Н. Этнокультурная компетентность педагога: уровни и методики диагностики. *Этнопедагогика как фактор сохранения российской идентичности: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения академика Г.Н. Волкова*. Чебоксары, 2017: 278 – 281.
16. Berry J. Global psychology: Implications for cross-cultural research and management. *International Journal of Cross Cultural Management*. 2015; Vol. 22, № 3: 342 – 355.
17. Sue D.W., Rivera D.P., Watkins N.L., Kim R.H., Kim S. & Williams C.D. *Racial dialogues: Challenges faculty of color face in the classroom. Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 2011: 331 – 340.
18. Танзы М.В., Танова О.М., Кара-Сал Н.М., Монгуш А.С. Электронный словарь математических терминов как средство результативного обучения математике детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях двуязычия. *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева*. 2017; № 4 (42): 12 – 21.
19. Кара-Сал Н.М., Танова О.М. Роль семьи в развитии интереса детей к математике. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 2 (69): 131 – 134.

References

1. *Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»* ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. *Koncepciya modernizacii obrazovaniya do 2020 g.* Available at: <http://www.edu.ru/documents/view/1660/>
3. *Koncepciya razvitiya matematicheskogo obrazovaniya v RF.* Available at: <http://www.math.ru/conc/vers/conc-3003>.
4. *Professional'nyj standart pedagoga.* Available at: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>
5. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty.* Available at: <http://www.fgos.ru>
6. Arzamasceva N.G., Kondratenko E.V. Model' formirovaniya `etnokul'turnoj kompetentnosti buduschih pedagogov v aspekte vuzovskogo obrazovaniya. *Formirovanie `etnokul'turnoj kompetentnosti sub`ektov pedagogicheskogo processa v usloviyah polikul'turnoj obrazovatel'noj sredy: sbornik nauchnyh trudov*. Joshkar-Ola, 2017: 110 – 115.
7. Grineveckaya T.N. Analiz sovremennyh teoretiko-metodologicheskikh podhodov k issledovaniyu problemy `etnokul'turnogo obrazovaniya pedagogov. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2017; № 5: 98 – 104.
8. Arzamasceva N.G. `Etnokul'turnaya kompetentnost' buduschih pedagogov v obrazovatel'noj srede universiteta. *Konkurentosposobnost' buduschego specialista CCI veka: problemy, poiski, resheniya: materialy kruglogo stola*. Mariinsk, 2017: 5 – 9.
9. Afanas'eva A.B. Formirovanie `etnokul'turnoj kompetentnosti v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya. Available at: http://www.lib.herzen.spb.ru/afanaseva_8_30_77_89
10. Vanujto A.H. *Formirovanie `etnokul'turnoj kompetentnosti pedagogov*. Available at: <http://www.multiurok.ru/blog/formirovanie-etnotui-turnoi-kompetientnosti-piedagoghov.html>
11. Gorshenina S.N. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya `etnokul'turnoj kompetentnosti u buduschih pedagogov v processe osvoeniya dopolnitel'noj obrazovatel'noj programmy. *Vestnik Saratovskogo oblastnogo instituta razvitiya obrazovaniya*. 2016; № 1(5): 124 – 129.
12. Grineveckaya T.N. *Etнокul'turnoe obrazovanie pedagoga v processe ih professional'noj podgotovki: uchebnoe posobie*. Novosibirsk: Izd-vo IPC NGMU, 2017.
13. Zhilyaeva M.S. `Etnokul'turnaya kompetentnost' kak `element politicheskoi kompetentnosti regional'noj social'noj politike. *Vestnik Zabajkalskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017; № 10: 46 – 52.
14. Lebedeva N.M. *Etнопсихология: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata*. Moskva: Izd-vo Yurajt, 2017.
15. Fedorova S.N. `Etnokul'turnaya kompetentnost' pedagoga: urovni i metodiki diagnostiki. *Etнопедagogika kak faktor sohraneniya rossijskoj identichnosti: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii, posvyaschennoj 90-letiyu so dnya rozhdeniya akademika G.N. Volkova*. Cheboksary, 2017: 278 – 281.
16. Berry J. Global psychology: Implications for cross-cultural research and management. *International Journal of Cross Cultural Management*. 2015; Vol. 22, № 3: 342 – 355.
17. Sue D.W., Rivera D.P., Watkins N.L., Kim R.H., Kim S. & Williams C.D. *Racial dialogues: Challenges faculty of color face in the classroom. Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 2011: 331 – 340.
18. Tanzy M.V., Tanova O.M., Kara-Sal N.M., Mongush A.S. `Elektronnyj slovar' matematicheskikh terminov kak sredstvo rezul'tativnogo obucheniya matematike detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyah dvuyazychiya. *Vestnik KGPU im. V.P. Astaf'eva*. 2017; № 4 (42): 12 – 21.
19. Kara-Sal N.M., Tanova O.M. Rol' sem'i v razvitiu interesa detej k matematike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 2 (69): 131 – 134.

Статья поступила в редакцию 05.10.19

УДК 378+007

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00136

Shaikhhalova R.A., Senior Lecturer, Department of Mathematics and Computer Science, Ingushetia State University (Nazran, Russia), E-mail: s-rakhmat@list.ru
Yarychev N.U., Doctor of Sciences (Pedagogy, Psychology), Professor, Professor of Department of Theory and Technology of Social Work, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: nasrudiny@mail.ru

DIGITAL CULTURE OF UNDERGRADUATE STUDENTS AS A COMPETITIVE ADVANTAGE OF A MODERN SPECIALIST. The article considers a relevant question connected with the necessity of confident possession of modern technologies by representatives of any profession. It examines social trends that point to the importance of digital technology in various aspects of human life. The government initiatives that determine the importance of the development of digital processes and economy in our country are presented. The national project "Digital Economy of the Russian Federation" is analyzed. The conclusion is made about the importance of the development of digital culture of future specialists for effective professional activity. A review of research on digital culture is discussed. A survey of students aimed at revealing their awareness of digital technologies, which should be introduced by 2024 in accordance with the national project "Digital Economy of the Russian Federation". Future educators, health professionals and lawyers have been found to be more aware of the technologies of the near future. Future mathematicians and computer scientists already know some of these technologies. It is noted that, it is necessary to develop the value basis of activities for the development of digital culture. It is concluded that it is necessary to create an educational environment rich in information, communication and values at a university.

Key words: digital culture, undergraduate students, competitive advantage, specialist, digital economy.

Р.А. Шаухалова, ст. преп., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Назрань, E-mail: s-rakhmat@list.ru

Н.У. Ярычев, д-р пед. наук, д-р филос. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: nasrudiny@mail.ru

ЦИФРОВАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА КАК КОНКУРЕНТНОЕ ПРЕИМУЩЕСТВО СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

В статье рассматривается актуальный вопрос, связанный с необходимостью уверенного владения современными технологиями представителями любых профессий. Рассматриваются социальные тенденции, указывающие на важность применения цифровых технологий в различных аспектах жизни человека. Представлены правительственные инициативы, детерминирующие важность развития цифровых процессов и экономики в нашей стране. Анализируется национальный проект «Цифровая экономика Российской Федерации». Делается вывод о значимости развития цифровой культуры будущих специалистов для эффективной профессиональной деятельности. Проводится обзор научных исследований, посвященных цифровой культуре. Представлен опрос студентов, направленный на выявление их осведомленности о цифровых технологиях, которые необходимо внедрить к 2024 году согласно национальному проекту «Цифровая экономика РФ». Обнаружено, что будущие педагоги, медицинские работники и юристы в большей степени осведомлены о технологиях ближайшего будущего. В то время как будущие математики и информатики уже владеют некоторыми из данных технологий. Отмечается, что несмотря на это, для развития цифровой культуры необходимо развить еще ценностные основы деятельности. В заключение делается вывод о необходимости создания образовательной среды в вузе, насыщенной информационно-коммуникационными и ценностными аспектами.

Ключевые слова: цифровая культура, студенты бакалавриата, конкурентное преимущество, специалист, цифровая экономика.

Современный мир сложно представить без цифровых технологий. Они сегодня применяются во всех сферах жизни: образовании, медицине, политике, экономике. Производство товаров или оказание услуг сопровождается использо-

ванием различных компьютерных и виртуальных средств. Данные реалии указывают на необходимость обучения студентов овладением цифровыми технологиями. Однако некоторые студенты считают себя достаточно компетентными

в данном направлении. Сегодня любой ребенок более разборчив в цифровых технологиях, чем люди старшего поколения. Несомненно, что и студенты представляют собой в большинстве ситуаций уверенных пользователей. Вместе с тем, мы считаем, что такое владение в основном заключается в умении создавать документы в цифровом формате, общаться в социальных сетях и находить необходимую информацию в интернете. Данные компетенции мы считаем достаточными для бытового пользования компьютерными и другими цифровыми продуктами. Однако для осуществления профессиональной деятельности этого может быть недостаточно.

Можно сказать, что современные студенты отличаются в большей мере цифровой грамотностью. Для некоторых профессий этого вполне может быть достаточно на сегодняшний день. Однако мир не стоит на месте и будущее в основном представляется в совершенствовании его различных сфер. Причем такое изменение в плане качественного развития связывается именно с активным внедрением цифровых технологий во все процессы.

Так, национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» [1] ориентирована на совершенствование цифрового пространства в нашей стране. Ее целью является создание информационно-телекоммуникационной инфраструктуры, доступной для всех и применение преимущественно отечественного программного обеспечения во всех организациях. В данную программу входит множество проектов, среди которых можно назвать такие как «Кадры для цифровой экономики», «Информационная безопасность», «Цифровые технологии» и другие. К примеру, в федеральном проекте «Кадры для цифровой экономики» одной из задач является обучение к 2024 году по компетенциям цифровой экономики до 270 тысяч работающих специалистов. Также в качестве задач этого проекта выделяется принятие на программы высшего образования в сфере информационно-технологий до 120 тысяч человек к этому же сроку. Исходя из чего, можно сделать вывод, насколько важно сегодня формировать не только цифровую грамотность, но и более высокий уровень компетентности в области цифровых технологий у выпускников вузов. Такой уровень мы рассматриваем в качестве цифровой культуры.

Полагаем, что цифровая культура включает в себя более осознанное и компетентное применение цифровых технологий. Это в свою очередь позволит выпускнику вуза быть востребованным на рынке труда. Однако важно разобраться более глубоко с вопросом, касающимся содержания понятия «цифровая культура». Поэтому вполне уместно будет проанализировать исследования, посвященные данной теме.

Н.А. Соколова говорит о таких понятиях, как «цифровые (новые) меди», «киберкультура», «киберпространство» и «цифровая культура». Причем акцент делается именно на цифровой культуре, которая, по мнению исследователя, характеризуется не только цифровыми технологиями, различными виртуальными форматами и современными гаджетами [2]. Наоборот, такая культура затрагивает различные стороны жизни человека, практики и продукты человеческой деятельности. Н.А. Соколовой рассматривается цифровая культура в широком смысле, как новая эпоха распространения цифровых технологий, влияющих на культуру в целом.

В подобном ключе рассуждает и И.Л. Сергеева, говоря о «цифровой массовой культуре». Причем цифровая массовая культура рассматривается в двух форматах: а) как электронная форма для классических, «аналоговых» культурных объектов и б) как электронные по форме и сущности объекты культуры, которые уже созданы в цифровой среде [3]. Интерес представляют выделенные авторами черты такой культуры:

- партисипативность: возможность аудитории быть не только потребителями, но производителями контента (производопотребители);
- конвергентность: способность архивировать, комментировать и распространять культурные артефакты;
- мультиплатформенность: выход цифровой среды, массовой культуры за рамки одного носителя;
- параллельность: транслирование культурных кодов из режима онлайн в реальную жизнь и наоборот;
- безграничность: отсутствие границ между элитарной и массовой культурами, трансляция информации на максимально дисперсное и различное (географически, этнически и расово) количество пользователей в сети Интернет.

Д.В. Галкин рассматривает цифровую культуру в двух ракурсах: ценностном и материальном. В ценностном аспекте он делает акцент на значимости для общества артефактов и символических структур, закодированных на цифровых носителях и включенных в институциональную систему, поддерживающую определенные ценности. В материальном аспекте данные артефакты и технические системы рассматриваются как способствующие социальной и экономической эффективности институциональной системы [4]. Также ученый выделяет различные уровни цифровой культуры: материальный, функциональный, символический, ментальный и духовный.

В представленных выше исследованиях цифровая культура рассматривается как новый этап развития общества, который определяет практически все аспекты жизнедеятельности как государства, так и личности. Однако во многих работах говорится и об огромных рисках такой цифровой культуры. В научных исследованиях по экономике, медицине, педагогике можно обнаружить рассмотрение данных вопросов.

В статье А.А. Петрова говорится о том, что сегодня наблюдается четвертая промышленная революция (ЧПР) и формируется ее продукт – цифровая экономика (ЦЭ). Им подчеркивается, что такие явления цифровой культуры, как цифровизация, чипизация и робототехника делают человека зависимым от цифровых технологий. Если раньше культура определяла развитие человечества, то сейчас ЧПР-ЦЭ «все переворачивает». Сегодня техника определяет поведение человека и его поступки, то есть цифровые технологии формируют культуру [5]. Ученый говорит о психологической зависимости и угрозе деградации навыков в результате повсеместного применения киберпроцессов. Также им выделяются различные риски внедрения цифровых технологий (кадровые, экономические, политические, идеологические). Кроме прочего А.А. Петровым подчеркивается, что такой новый мир изменит личность человека, сформирует новые принципы этики, морали и ценностей. Дигитализация (оцифровывания общества) приведет к оцифровыванию индивидуального поведения человека, исказит его психику.

Е.Ю. Загарских и Ю.А. Загарских затрагивают вопросы кибербезопасности в медицине. Исследователями рассматриваются вопросы осуществления диагностики болезней с использованием искусственного интеллекта. В их работе подчеркивается, что важно радиологам и клиницистам, применяющим методы искусственного интеллекта, оценить возможные последствия таких практик [6]. При выделении рисков такой диагностики говорится об этических аспектах данного вопроса. Отмечается, что таким технологиям могут обучаться и обходить законные этические и юридические требования. Т.В. Скрыль, А.С. Парамонов отмечают недостаточный уровень развития интеллектуальности экспертных медицинских систем [7].

Вместе с тем применение цифровых технологий дает и множество преимуществ. К примеру, в образовании применяются технологии для повышения мотивации к обучению как учеников [8], так и педагогов [9]. Но в работе Е.В. Гнатышиной и А.А. Саламатова выделяются педагогические риски цифровизации: а) представление у большинства обучающихся, в частности студентов, об Интернете как источнике абсолютного знания; б) полное отсутствие смыслового и содержательного контроля открытых информационно-технологических пространств с разнообразным контентом; в) доступность и простота освоения различных культурных полей разных народов и времен, что облегчает интеллектуальный труд; г) осколочность, клиповость, фрагментарность восприятия информации обучающимися [10]. Ученые подчеркивают, что изменения в системе коммуникаций провоцируют трансформацию в системе ценностей целого поколения. Мы согласны с позицией данных авторов, что это вызывает необходимость обновления принципов и методов работы в вузе, направленных на подготовку будущего специалиста цифровой эпохи.

Также данными учеными предлагается трактовка интересующего нас понятия – «цифровая культура», но в более узком смысле, применительно к студентам – будущим педагогам. Цифровая культура педагога понимается как принятие им ценности цифровизации, не противоречащие гуманистическим ценностям. В такую культуру авторами включаются: цифровая компетентность; владение технологиями ориентирования в цифровой реальности, а также продуктивное общение в информационном пространстве. Учеными определены векторы формирования исследуемого вида культуры у студентов. Одним из них является обучение различным моделям поведения в цифровом пространстве на основе морально-этических норм.

Мы полностью разделяем позицию описанной выше работы и считаем, что цифровая культура особенно важна студентам, выросшим в мире цифрового пространства. Соглашаемся с содержанием рассматриваемого понятия «цифровая культура будущего специалиста», предложенного Е.В. Гнатышиной и А.А. Саламатовым.

Таким образом, можно отметить, что цифровые технологии используются в экономических процессах [1], [2], здравоохранении [6], [7], образовании [8 – 10] и других сферах деятельности человека [3 – 5].

Далее обобщим, почему цифровая культура выступает конкурентным преимуществом современного специалиста. Для этого еще раз обратимся к национальной программе «Цифровая экономика Российской Федерации». В проектах этой программы встречается ряд терминов, которые еще мало знакомы обычным пользователям цифровых технологий. К примеру, в документе можно встретить термин «сквозные» цифровые технологии. Причем перечисляется масса мероприятий по их внедрению, но не поясняется, что это такое. Хотя к 2024 году они должны быть внедрены во многие аспекты жизни человека. Также говорится о криптографических средствах, криптовалюте, технологиях дополненной реальности, туманных, облачных и квантовых технологиях.

Все чаще речь идет о применении искусственного интеллекта и робототехники в деятельности человека. Если раньше такие термины больше относились к области фантастики, то сегодня они рассматриваются как нормальные процессы во многих отраслях. Вообще стоит отметить, что XXI век называют цифровым. Поэтому цифровая культура выступает неотъемлемым качеством любого человека, особенно специалиста определенной профессии, составляет его конкурентоспособность.

С целью выявления осведомленности студентов о цифровых технологиях, нами был проведен опрос. Были выделены некоторые виды технологий, описанных в программе национального проекта «Цифровая экономика в РФ». Необходимо было отметить уровень осведомленности студентов о данных технологиях

по 5-бальной шкале, где 1 означает «впервые слышу об этом», 2 – «слышал, но не знаком», 3 – «знаком теоретически с такими технологиями», 4 – «имею опыт практического применения данных технологий» и 5 – «хорошо владею указанной технологией». В опросе приняли участие 130 студентов (будущие медицинские работники, педагоги и юристы) первого курса ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет».

Таблица 1

Осведомленность студентов о некоторых цифровых технологиях

№ п/п	Название технологии	Уровень осведомленности и владения технологией				
		1	2	3	4	5
1	Облачные технологии	2%	7%	43%	35%	13%
2	Туманные технологии	39%	26%	18%	15%	2%
3	Квантовые технологии	3%	53%	29%	11%	4%
4	Виртуальные технологии	0%	1%	15%	71%	13%
5	Технологии искусственного интеллекта	9%	34%	57%	6%	0%
6	Технологии дополненной реальности	14%	13%	36%	23%	14%
Среднее значение		11,1%	22,3%	33%	26,8%	7,6%

Таким образом, можно сделать вывод, что с некоторыми цифровыми технологиями студенты достаточно хорошо знакомы. Это облачные и виртуальные технологии. В основном осведомлены будущие бакалавры о квантовых технологиях, технологиях искусственного интеллекта и дополненной реальности. В меньшей степени студенты имеют представление о туманных технологиях. Еще раз напомним, что данные технологии планируется внедрять в Российской Федерации к 2024 году во многие процессы жизнедеятельности людей. Поэтому несомненно, что будущим специалистам важно владеть ими не только в теоретических представлениях, но и в практическом применении.

В данном опросе приняли участие и студенты 1 курса, обучающиеся на кафедре «Математика и ИВТ» в количестве 30 человек по направлению подготовки бакалавров 09.03.02 «Информационные системы и технологии». Им также необходимо было оценить уровень собственной осведомленности или практического овладения вышеуказанными технологиями. Стоит отметить, что они показали несколько иные результаты (табл. 2).

Таким образом, можно заметить, что у студентов, обучающихся по направлению подготовки бакалавров 09.03.02 «Информационные системы и

Осведомленность будущих бакалавров по направлению подготовки 09.03.02 «Информационные системы и технологии» о некоторых цифровых технологиях

№ п/п	Название технологии	Уровень осведомленности и владения технологией				
		1	2	3	4	5
1	Облачные технологии	0%	7%	23%	30%	40%
2	Туманные технологии	6%	16%	29%	35%	14%
3	Квантовые технологии	0%	13%	64%	17%	6%
4	Виртуальные технологии	0%	0%	0%	46%	64%
5	Технологии искусственного интеллекта	0%	14%	57%	17%	12%
6	Технологии дополненной реальности	4%	13%	36%	23%	24%
Среднее значение		1,7%	10,5%	34,8%	28%	26,6%

технологии», в большей степени представлены практические навыки владения представленными технологиями. Если рассмотреть уровень «5 – хорошее владение указанной технологией», то можно обнаружить расхождение в двух группах на 19%. Получается, что будущие педагоги, врачи и юристы в большей степени теоретически знакомы с такими технологиями. А математики и информатики – практически. Этот вывод вполне закономерен, так как на направление «Информационные системы и технологии» поступают выпускники, имеющие предрасположенность к точным наукам и, соответственно, к различным цифровым процессам. Вместе с тем напомним, что мы рассматриваем цифровую культуру не только в плане владения цифровыми технологиями, но и учитываем ценностное отношение к их применению. В данном анкетировании оно еще не рассматривалось. Поэтому владение такими технологиями еще не говорит о сформированности цифровой культуры у студентов.

Таким образом, еще раз подчеркнем, что на сегодняшний день очень важно специалистам любого направления подготовки обучать навыкам не только цифровой грамотности, но и формировать у них цифровую культуру. Для этого необходимо выстроить насыщенную информационно-коммуникационными и ценностными аспектами образовательную среду вуза. Данный вопрос является предметом рассмотрения дальнейших исследований и может получить воплощение в практических решениях, ценных для преподавателей вуза.

Библиографический список

1. Паспорт национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам 24 декабря 2018 г. № 16). Available at: <https://base.garant.ru/72190282/>
2. Соколова Н.А. Цифровая культура или культура в цифровую эпоху? *Международный журнал исследований культуры*. 2012; № 3 (8): 6 – 9.
3. Сергеева И.Л. Трансформация массовой культуры в цифровой среде. *Культура и цивилизация*. 2016; Т. 6, № 6: 55 – 65.
4. Галкин Д.В. Digital Culture: методологические вопросы исследования культурной динамики от цифровых автоматов до техно-био-тварей. *Международный журнал исследований культуры*. 2012; № 3: 11 – 12.
5. Петров А.А. Цифровизация экономики: проблемы, вызовы, риски. *Торговая политика*. 2018; № 3 (15): 9 – 31.
6. Загарских Е.Ю., Загарских Ю.А. Применение кибербезопасности и использование искусственного интеллекта в медицине. *Системный анализ в проектировании и управлении*. 2019: 425 – 429.
7. Скрыль Т.В., Парамонов А.С. Цифровая трансформация сферы здравоохранения: российская и зарубежная специфика. *Карельский научный журнал*. 2017; Т. 6, № 3 (20): 137 – 140.
8. Минасян Н.А. ИКТ как средство повышения мотивации учащихся на уроках иностранного языка. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017; № 8: 34 – 38. Available at: <http://e-koncept.ru/2017/470104.htm>
9. Ильясов Д.Ф., Селиванова Е.А. Популяризация научных психолого-педагогических знаний среди педагогов общеобразовательных организаций с использованием метода кинопедагогика. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2018; № 2 (35): 5 – 15.
10. Гнатышина Е.В., Саламатов А.А. Цифровизация и формирование цифровой культуры: социальные и образовательные аспекты. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2017; № 8: 19 – 24.

References

1. *Pasport nacional'noj programmy «Cifrovaya ekonomika Rossijskoj Federacii»* (utv. prezidiumom Soveta pri Prezidente Rossijskoj Federacii po strategicheskomu razvitiyu i nacional'nym proektam 24 dekabrya 2018 g. № 16). Available at: <https://base.garant.ru/72190282/>
2. Sokolova N.A. Cifrovaya kul'tura ili kul'tura v cifrovuyu epokhu? *Mezhdunarodnyj zhurnal issledovaniy kul'tury*. 2012; № 3 (8): 6 – 9.
3. Sergeeva I.L. Transformaciya massovoj kul'tury v cifrovoj srede. *Kul'tura i civilizaciya*. 2016; T. 6, № 6: 55 – 65.
4. Gal'kin D.V. Digital Culture: metodologicheskie voprosy issledovaniya kul'turnoj dinamiki ot cifrovych avtomatov do tehnio-bio-tvarej. *Mezhdunarodnyj zhurnal issledovaniy kul'tury*. 2012; № 3: 11 – 12.
5. Petrov A.A. Cifrovizaciya ekonomiki: problemy, vyzovy, riski. *Torgovaya politika*. 2018; № 3 (15): 9 – 31.
6. Zagarskih E.YU., Zagarskih YU.A. Primenenie kiberbezopasnosti i ispol'zovanie iskusstvennogo intellekta v medicine. *Sistemnyj analiz v proektirovanii i upravlenii*. 2019: 425 – 429.
7. Skryl' T.V., Paramonov A.S. Cifrovaya transformaciya sfery zdoravoohraneniya: rossijskaya i zarubezhnaya specifika. *Karel'skij nauchnyj zhurnal*. 2017; T. 6, № 3 (20): 137 – 140.
8. Minasyan N.A. IKT kak sredstvo povysheniya motivacii uchashchih'sya na urokah inostrannogo yazyka. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2017; № 8: 34 – 38. Available at: <http://e-koncept.ru/2017/470104.htm>
9. Il'yasov D.F., Selivanova E.A. Populyarizaciya nauchnyh psihologo-pedagogicheskich znanij sredi pedagogov obsheobrazovatel'nyh organizacij s ispol'zovaniem metoda kinopedagogiki. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2018; № 2 (35): 5 – 15.
10. Gnatyshina E.V., Salamatov A.A. Cifrovizaciya i formirovanie cifrovoy kul'tury: social'nye i obrazovatel'nye aspekty. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2017; № 8: 19 – 24.

Статья поступила в редакцию 05.10.19

Berger O.V., degree applicant of the Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: ksumoscow@gmail.com

THE PROBLEM OF IMPROVING THE SPEECH CULTURE OF THE FIRST AND SECOND YEAR STUDENTS OF THE INSTITUTIONS OF CULTURE IN THE CONTEXT OF MODERN SOCIO-CULTURAL EDUCATION. The article deals with the problem of improving speech culture among undergraduate students of higher education institutions of culture, as well as the formation of a cultural personality and its sociality. The article includes a review of scientific and pedagogical concepts that are an integral part of the educational system of higher educational institutions. The author emphasizes that in the context of modern socio-cultural education it is necessary to create pedagogical situations of cultural self-determination of undergraduate students. This contributes to the understanding of the humanistic, democratic and traditional values of the multinational society of Russia. Speech culture and creates a general culture of society. It is a powerful resource of any state and is able to promote the culture of the people to a new level. In the era of globalization, the idea of accumulating and preserving cultural and linguistic experience and speech culture for the next generations should become an important component of our education.

Key words: subject, society, speech culture, process, domination in education, undergraduate students of institutions of culture.

O.V. Бергер, соискатель, Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: ksumoscow@gmail.ru

ПРОБЛЕМА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ У СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ВУЗОВ КУЛЬТУРЫ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема совершенствования речевой культуры у студентов младших курсов вузов культуры, а также формирование культурной личности и ее социальность. Статья включает обзор научно-педагогических концепций, которые являются составной частью системы образования высших учебных заведений. Автор подчеркивает, что в контексте современного социально-культурного образования необходимо создавать педагогические ситуации культурного самоопределения студентов младших курсов. Это способствует пониманию гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального народа России. Речевая культура создает и общую культуру общества. Она является мощным ресурсом любого государства и способна продвигать культуру народа на новый уровень. В эпоху глобализации идея накопления и сохранения культурно-языкового опыта и речевой культуры для последующих поколений должна стать важной составляющей нашего образования.

Ключевые слова: субъект, общество, речевая культура, процесс, доминирование в обучении, студенты младших курсов вузов культуры.

Интеллектуальный потенциал нации является одним из главных достояний страны, поэтому формирование и развитие интеллектуальной элиты – задача, которая сегодня стоит перед образованием России. В формировании высококвалифицированного специалиста коммуникативная компетентность имеет важное значение для профессиональной деятельности будущих профессионалов.

Стремительное развитие научно-технического прогресса, интеграционных процессов, расширение социальных отношений и коммуникаций требует от специалиста любого профиля развитие коммуникативной компетентности на высоком уровне. С этой целью необходимо остановиться на тех методах обучения, благодаря которым процесс формирования будет происходить наиболее эффективно.

Современная ситуация в области культуры речи студентов далека от желаемого идеала. Влияние информационной среды, в частности интернета и навязчивой рекламы, оказывает свое пагубное воздействие, становится причиной деформации речевой культуры обучающихся, ведет к небрежному использованию ими родного языка. Упрощение речевой культуры, использование слов-паразитов и жаргонизмов может стать причиной культурной деградации целого поколения россиян, еще большего «засорения» отечественной культуры.

Искусство слова всегда существовало для человека и благодаря ему. И чем выше уровень восприятия художественного текста как коммуникативной единицы высшего ранга, тем богаче общая культура речи человека. Речь как основа всех видов человеческой деятельности является родителем и воспитателем всего высокого и изысканного, присущего человечеству. Однако высокое и изящное можно ощутить лишь в связной речи. Итак, эстетическая суть речи обусловлена творческой деятельностью народа, суммой чувств, которые он вложил в нее, и заключается в способности возбуждать эстетические вкусы и оценки.

Речь как знаковая система является важнейшим средством человеческого общения и передачи информации. Каждая народность, этническая группа людей формируется как языковая общность. Развитие речи происходит одновременно с развитием общества. Язык поэтому и является условием прогресса народов, что он выступает органом мнения отдельного лица.

Язык и культура как формы интеграции определенного сообщества людей, их наработанного опыта отличают один лингвотнический социум от другого согласно присущим лишь ему специфическим чертам. Речь выражает смысл культуры. Изменения, которые претерпевает язык, сдвигают ранее установленные понятийные смыслы. Осложнения языковых процессов и общества в целом, сближение культур интенсифицируют процесс смыслообразования. Соответственно растет культурный потенциал человека, стимулирующий развитие личности и общества.

Проблема соотношения речи и культуры исследуется различными учеными (философами, психологами, лингвистами и педагогами специалистов) не одно столетие. Ученые высказывают различные точки зрения по вопросам, касающимся места языка в общей культуре личности, соотношения языка и культуры, воспитания и развития этой составляющей человеческой деятельности, затрагивающие проблемы сохранения национальных особенностей языка и ее индивидуальности. Культура речи подвергается слишком стремительным изменениям,

когда не каждый член общества способен в полной мере осознавать, понимать, воспринимать те идеи, выражения, слова, которые употребляются в средствах массовой информации, выступлениях наших политиков и представителей культуры и науки.

Достоверность этого факта сейчас подтверждает английский философ Р. Бернс, анализируя возможности компетентностной модели образования с ее установкой на результативность, предприимчивость, социальную мобильность. Он отмечает, что она значительно ограничивает способность будущего специалиста в понимании сущностных смыслов, закодированных в знаках культурных текстов [1]. Однако, как справедливо утверждает М. Фуко и представители современной когнитивистики, именно знак является определяющим компонентом в конфигурации научного знания (в рамках любой системы), и без этого звена познание невозможно. Очевидность указанного тезиса подтверждает историческая роль знаковой коммуникации в освоении категориальной матрицы (интеллектуальной игре человечества) и обусловленная этим перспектива исследования психолого-лингвистической проблематики существования языка в культуре и человека в языке в контексте профессионального образования современного специалиста.

Это означает, что перед студентом встает проблема выбора слова и его ценностное осмысление. Важным аспектом в этой социокультурной ситуации является задача формирования культуры профессиональной речи (ВКР) будущих специалистов, например, в области экономики, которая обеспечивала бы развитие их творческого потенциала, в частности способность к творческой инновационной деятельности в процессе осмысления концептуальной сферы экономических знаний и ее адекватного применения в профессиональной речевой деятельности.

Согласно этому тезису, успешность профессиональной деятельности специалиста экономического профиля определяется не только его умением анализировать и контролировать ход и результаты экономической деятельности, но и уровнем подготовки к профессиональному общению в условиях современной информационной среды.

Речь идет о том, что специалисту нефилологического профиля очень часто приходится слышать специфические для его сферы деятельности конструкции, а нередко и профессиональный жаргон, который представители данного сообщества воспринимают как органичную часть их речи, но которая не соответствует литературным нормам языка. И наоборот, соблюдение последних без исключений, к сожалению, не обеспечивает решения проблем в различных ситуациях профессиональной деятельности.

Изменения проходят не только на разговорном, бытовом уровне, они также затрагивают такие важные сферы жизни общества, как образование и культура, которые оказывают влияние на развитие и воспитание личности. Поэтому нужно находить такие пути, методы, средства сохранения нашей культуры и языка, которые способствовали бы совершенствованию российского образования.

Исследования в этой области проводятся и проводятся, предлагаются новые идеи, новые возможности. На наш взгляд, термин «речевая культура» заслуживает особого внимания, поскольку его составляющие включают в себя

характеристики, наличие которых позволит как личности, так и профессионалу в целом адекватно социализироваться в современном, быстро меняющемся мире.

Речевая культура создает и общую культуру общества. Она является мощным ресурсом любого государства и способна продвигать культуру народа на новый уровень. Мы также считаем, что в эпоху глобализации идея накопления и сохранения культурно-языкового опыта и речевой культуры для следующих поколений должна стать важной составляющей нашего образования. Нужно всегда помнить, что самой главной и привлекательной особенностью национальной культуры является ее удивительное разнообразие, самобытность и неповторимость.

Вместе с тем речевая культура в современном понимании является важной частью жизни современного человека, в том числе при осуществлении им профессиональной деятельности. Социальная и профессиональная социализация во многом определяются уровнем и грамотностью речевой культуры.

Сам термин «культура» всеми исследователями всегда связывался не только с самим фактом существования искусственной среды человека – культуры как таковой, но и с определенным наличествующим уровнем достижений в общественной, духовной и производственной жизни общества. Отметим, что даже в просторечии термин «культура» тяготеет к именованию именно высоких достижений жизни общества, а не любого уровня и качества социальной среды. Термин «культура речи» стал широко употребляться в ряде гуманитарных наук с 1920-х годов, и именно в середине 1920-х его стал пропагандировать государственный Научно-исследовательский институт речевой культуры.

Понятие «культура речи», или «речевая культура» применяется в настоящее время в научных источниках в нескольких значениях.

С позиций культурологического подхода результатом обучения культуре речи должно стать формирование нового кода отображения действительности, причем, не только вербального, но и когнитивного.

Обычно культура речевого общения, с одной стороны, касается правильности речи, соответствия ее орфоэпическим, акцентуальным, грамматическим, лексическим, словообразовательным нормам, с другой – языкового мастерства, стилистического чутья, уместности использования вариантных языковых форм, а с третьей – совершенствования умений и навыков публичного монологического и диалогического красноречия.

Процесс формирования культуры профессиональной речи студентов высших учебных заведений предполагает интенсивную работу над достижением языкового образования, что приведет к реализации общекультурного развития индивидуума. Поэтому для того чтобы постоянно развивать, формировать, воспитывать речевую культуру, необходимо включить ее в содержание образования. Но прежде чем внедрять данный компонент, необходимо выявить его составляющие, которые помогут в формировании, развитии, сохранении речевой культуры нашего общества.

В общем понимании под термином «речевая культура» мы подразумеваем определенный уровень развития языка, который отражает ее отдельно взятые литературные нормы; правильное и адекватное использование языковых средств, которые способствуют накоплению и сохранению прошлого, настоящего и будущего языкового опыта, основанного на духовно-нравственных качествах личности и общества в целом.

Процесс глобальной экономической, политической и культурной интеграции, бурное развитие в области высоких технологий, Интернета значительно повлияли на различные сферы нашей жизни, образование и культурное развитие общества в целом. В мировых масштабах проходит распределение рынков труда, капитала, человеческих и производственных ресурсов, а также сближение или даже слияние культур различных стран и наций.

Это объективный процесс, который носит системный характер и охватывает все сферы общественной жизни. А.Н. Леонтьев рассматривает личность как высшее единство человека, который всегда выступает и как член общества, и как исполнитель определенных социальных ролей. Формирование личности происходит в течение всей жизни, так как индивидуальные свойства могут многообразно меняться. Этот процесс взаимосвязан с развитием действий человека, находящихся в сложном диалектическом единстве со средой [2].

Важным аспектом формирования культурной личности является ее социальность. Б.Г. Ананьев считает, что личность – это, прежде всего, общественный индивид, объект и субъект исторического процесса. Соответственно, в характеристиках личности наиболее полно раскрывается общественная сущность человека [3]. В концепции В.С. Мухиной упор также делается на социальную направленность личности, ученый изучает систему ее потребностей, ее мотивов, идеалов, взглядов [4].

Библиографический список

1. Бернс Р. *Развитие «Я-концепции» и ее воспитание*. Москва: Прогресс, 1986.
2. Леонтьев А.Н. *Деятельность, сознание, личность*. Москва: Политиздат, 1975.
3. Ананьев Б.Г. *Человек как предмет познания*. Ленинград: Наука, 1968.
4. Мухина В.С. *Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество*. Москва: Академия, 2000.

Социальность, определяющая важность развития культурной речевой деятельности у студентов младших курсов, их направленность на общение, самореализацию и самоактуализацию в современных условиях относится к важным сторонам процесса формирования гармоничной личности.

В педагогической науке последних десятилетий уделялось большое внимание изучению понятия «личность» и процессам ее формирования. Можно утверждать, что личность традиционно понимается как синтез всех характеристик индивида. При этом создается уникальная структура, которая изменяется в результате адаптации к постоянно меняющейся среде. В понятие «личность» включаются представления о ее социальности, относительной устойчивости, системности мотивационно-потребностных отношений, опосредующих взаимодействие субъекта и объекта. Изучение личностного потенциала связано с пониманием значимости его культурного саморазвития, и в процессе личностного становления происходит превращение характеристик в предметный мир человеческой культуры.

Речь нужно рассматривать как явление одновременно социальное и индивидуальное, ибо она обслуживает и каждого отдельного человека (внутренняя функция), и общество в целом (внешняя функция). Эти функции являются неотделимыми, ведь речь заполняет как внутренний мир одного человека, так и направляется в социальный мир людей. Таким образом, обеспечивается единство индивида с обществом. Язык имеет свойство накапливать опыт и устанавливать связи между прошлым, настоящим и будущим народа.

Вопросы культуры речи включают в себя формирование у студенческой молодежи уважение и почтение к родному языку, языкам других народов, культуры межличностных отношений. До сердца студента необходимо доносить (на собственном примере) информацию о том, что знание многих языков – это прекрасно. Уважения заслуживают все языки, потому что нет языков «лучших» или «худших». Но знать и уважать язык родного народа, знать государственный язык и пользоваться им – это не только обязанность, но и главная потребность каждого подлинно культурного человека.

Культура является тем фактором, который побуждает изменения в языке, прежде всего, в лексике, отражающей их и фиксирующей. Определенный тип культуры отличается особенностями лексики, характеризующей соответствующую историческую эпоху. Сегодня интенсификация информационных процессов, внутренне речевые, внутренне культурные противоречия формируют механизм развития языка и культуры. Под влиянием этих противоречий возникает новый феномен, новое значение вводится в семантическое поле мышления человека определенного лингвокультурного социума. Инновации в языке и культуре находятся в процессе взаимного перехода. С одной стороны, развитие языка является результатом противоречия между новым феноменом и тем, что уже заложено в языке; с другой – речевое развитие культуры происходит благодаря языковому потенциалу, необходимому для легализации новых смысловых понятий.

Владение развитым, совершенным языком является ключом к формированию у студентов младших курсов умений самостоятельно познавать мир, приобретать знания. Воспитание культуры речи учит мыслить, понимать проблемы и задачи, находить новые нестандартные решения, которые невозможно понять и выразить средствами примитивной речи. Важно создать условия для возникновения на занятиях интеллектуального диалога, помогать выражать свои мысли и потребности разными способами, критически оценивать их.

Значение слова обеспечивает взаимодействие между людьми в процессе коммуникации, то есть оно должно быть системно-языковым и, соответственно, проходить через призму индивидуального опыта человека. Чистота речи, свободное оперирование разнообразными словесно-выразительными средствами, четкость, выразительность, логичность, самобытность являются необходимыми требованиями, которые под уровнем культуры профессиональной речи понимают умение владеть языком, техникой и культурой речи говорящего, связаны с эрудицией, мировоззрением человека, культурой мышления.

Особенно важную роль в процессе овладения культурой речи играют ключевые слова, которые раскрывают наиболее значимые концепты определенной культуры. Ключевые слова характеризуются определенной частотностью их употребления в соответствующей культуре, что обуславливает несимметричность понятий, которые выражаются ими, у разных народов. Важную роль в определении содержания таких слов играет раскрытие культурного компонента значения.

Знания об элементах объективной реальности отбираются и остаются в значении слов, отражают их национально-культурный фон. Понятийная семантика слова является в целом стабильной, тогда как лексический фон меняется даже на протяжении жизни одного поколения. Изменения в культуре побуждают модификацию лексического фона, который является методом переработки речевого опыта носителей определенной языковой общности.

References

1. Berns R. *Razvitie «Ya-konceptii» i ee vospitanie*. Moskva: Progress, 1986.
2. Leon'tev A.N. *Deyatel'nost', soznanie, lichnost'*. Moskva: Politizdat, 1975.
3. Anan'ev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniya*. Leningrad: Nauka, 1968.
4. Muhina V.S. *Vostrastnaya psihologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo*. Moskva: Akademiya, 2000.

Статья поступила в редакцию 03.09.19

УДК 371

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00138

Petrova N.P., Professor, Department of Technology and Vocational Education of the Academy of Psychology and Education of the Southern Federal University (Rostov, Russia), E-mail: klnp13@mail.ru

Bondareva G.A., Senior Lecturer, Department of Applied Informatics and Mathematics, North Caucasus Social Institute of (Stavropol, Russia), E-mail: klnp13@mail.ru

DIGITALIZATION AND DIGITAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION. The article presents relevant problems of digitalization of education. The authors analyze stages of digitalization and the emergence of new digital technologies, which represent a huge pedagogical potential. The possibilities of digital technologies in the educational process of the university are also considered. The characteristic of digital educational environment is given. The conceptual apparatus includes terms "digital literacy", "digital educational environment". The digitalization strategy of education provides for such promising innovative technologies as artificial intelligence, blockchain and virtual reality. The authors conclude that the digitalization of education is changing the content of the courses taught, as well as the flow of information, this is not only presentations or videos, these are direct connections to information networks, databases, forums.

Key words: digitalization, transformation, education, digital technologies, cloud technologies, virtual reality, artificial intelligence, web quest technologies, blockchain technology, educational activity, pedagogical process, gamification, mobile learning, digital literacy.

Н.П. Петрова, проф., Академия психологии и педагогики Южного федерального университета, г. Ростов, E-mail: klnp13@mail.ru

Г.А. Бондарева, ст. преп., Северо-кавказский социальный институт, г. Ставрополь, E-mail: klnp13@mail.ru

ЦИФРОВИЗАЦИЯ И ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

В статье изложены актуальные проблемы цифровизации образования. Авторами проанализированы этапы цифровизации и появление новых цифровых технологий, которые представляют собой огромный педагогический потенциал. Также рассмотрены возможности цифровых технологий в образовательном процессе вуза. Дана характеристика цифровой образовательной среды. Уточнен понятийный аппарат: «цифровая грамотность», «цифровая образовательная среда». Стратегия цифровизации образования предусматривает такие перспективные инновационные технологии, как искусственный интеллект, блокчейн и виртуальная реальность. Авторы делают вывод о том, что цифровизация образования изменяет содержание преподаваемых курсов, а также подачу информации, это не только презентации или видео, это уже прямые подключения к информационным сетям, к базам данных, форумам.

Ключевые слова: цифровизация, трансформация, образование, цифровые технологии, облачные технологии, виртуальная реальность, искусственный интеллект, технологии веб-квест, блокчейн-технология, образовательная деятельность, педагогический процесс, геймификация, мобильное обучение, цифровая грамотность.

Развитие цифровой экономики в России предполагает активную позицию образовательного сообщества по анализу и выработке новых предложений в условиях цифровизации высшего профессионального образования. Ситуация такова, что не использовать цифру нам просто невозможно, чтобы не отстать от дальнейших процессов информатизации и цифровизации в российском образовании.

Термин «цифровизация» появился в связи с усилением информационно-коммуникационных технологий, некоторые ученые, например, Е.Л. Вартанова, М.И. Максеенко, С.С. Смирнов рассматривают это понятие как перевод информации в цифру и вместе с этим одновременно инфраструктурную, управленческую, поведенческую, культурную составляющие содержания образования.

Цифровизацию как изменение парадигмы общения и взаимодействия друг с другом и социумом рассмотрел А. Марей.

Таким образом, цифровизацию можно считать одним из основных подходов к использованию цифровых ресурсов в трансформации не только образования, но и экономики. При этом предполагается перераспределение роли технологий и процессов в целях совершенствования информационно-образовательной среды. Цифровизация обуславливает интенсификацию производственных процессов [1 – 5].

Цифровые технологии, социальные сети и мессенджеры изменили общественные ценности, привели к сетевой идентификации человека. Положено начало новому типу обучающихся, которые самостоятельно определяют свою образовательную траекторию. Они мотивированы на личностное развитие и самоопределение, сочетая работу с учебой.

Система образования должна обеспечить уверенный переход в цифровую эпоху, которая характеризуется ростом экономики и новыми трудовыми отношениями. На рынке труда должен появиться искусственный интеллект, выполняющий рутинные процессы.

На наш взгляд, российская система образования должна акцентировать свое внимание на подготовке специалистов новых профессий, обладающих такими профессиональными компетенциями, которые предполагают склонность к творческим нестандартным решениям, а также развитие коммуникативных навыков.

Одним из основных элементов цифровизации образования является цифровая грамотность. Цифровая грамотность – главный приоритет образования, это способность проектировать и использовать контент с помощью цифровых технологий, применяя компьютерное программирование, графические техники

визуализации, компьютерную графику, мультимедиа разработку онлайн-курсов и т.д., поиск и обмен информацией, коммуникация с другими обучающимися.

Нами проанализированы разные критерии развития цифровой грамотности. К цифровой грамотности, например, Генри Дженкинс относится как к умению работать с компьютером, как с «железом», т.е. обучающийся должен понимать, как происходит взаимодействие цифровой техники и человека, знать и понимать устройства, как распространяется цифровая информация, и что представляет собой сетевое сообщество, а также особенности социальных медиа.

Такие ученые, как Дуг Белшоу считают, что существует восемь элементов цифровой грамотности, среди которых особое место уделяется культурному контексту Интернет-среды, умение работать в онлайн-режиме, обладать навыками использования «цифры» для саморазвития.

Все авторы разных концепций цифровой грамотности пришли к выводу о том, что каждый обучающийся должен знать, что такое цифровая реальность и как она может научить человека обладать контролем над «информационным шумом» и сделать взаимодействие с цифровыми технологиями источником развития, а не стресса.

Под цифровой грамотностью мы рассматриваем различные ее виды: медиаграмотность, отношение к инновациям, коммуникативная, компьютерная, информационная грамотность.

Чтобы решить задачи цифровизации, нашему образованию предстоит пройти через цифровую трансформацию.

Цифровая трансформация образования, по мнению ученых, – это ответы на глобальные информационные вызовы, происходящие в мире.

Орлова Л.В. акцентирует внимание на переход к интерактивным видам взаимодействия, она отмечает, что обучающиеся должны иметь возможность самостоятельно получать знания и порождать собственное инновационное знание, тем самым формировать новые компетенции XXI века, которые носят название четыре «К»: креативность, критическое мышление, коммуникация, кооперация.

В своих исследованиях А.Ю. Уваров отмечает, что цифровая трансформация образования должна сопровождаться «синергичным» обновлением содержания, которое приведет к кардинальному улучшению качества образования.

Мы согласны с мнением А.Ю. Уварова, что цифровая трансформация образования приведет общество к цифровой экономике, если система образования будет соответствовать требованиям и возможностям цифрового общества.

Современный этап цифровизации в образовании заключается в погружении всех его субъектов в цифровую образовательную среду.

В настоящее время вопрос о компонентном составе цифровой образовательной среды является дискуссионным. Многие ученые исследуют проблемы структуризации цифровых образовательных сред.

В исследованиях О.В. Башириной, Ю.Г. Коротенкова, А.А. Кузнецова, Е.В. Огородникова, И.В. Роберт, Н.Б. Стрекаловой, Т.Н. Суворовой, А.В. Уварова, Е.В. Черновой, А.Б. Шимурзовой отводится основная роль субъектным и методическим компонентам, а остальные компоненты, такие как программное и техническое обеспечение являются вспомогательными.

По утверждению Е.В. Черновой, цифровая образовательная среда должна включать в себя ценностно-смысловой компонент, состоящий из целей и задач организации проектного процесса в условиях цифровой образовательной среды, программно-методический (нормативное обеспечение функционирования образовательной системы), информационно-знаниевый (комплекс компетенций обучаемого), коммуникационный (взаимодействие субъектов образовательного процесса в ЦОС) и технологический (современные средства обучения в ЦОС).

О.В. Баширина отмечает, что в цифровую образовательную среду должен входить такой блок, как результативно-коррекционный, выполняющий функции оценки диагностики и коррекции образовательной траектории обучающегося.

Мы согласны с точкой зрения А.В. Уварова, который считает, что в структуру ЦОС должен входить информационный блок, который включает информационные системы, сервисы, инструменты, применяемые при решении определенных задач. Такие сервисы, как MOODLE, 1С давно используются в вузах и позволяют отслеживать изменения контингента студентов и преподавателей, определять их рейтинг. Организовывать совместную работу участников образовательного процесса помогают сервисы размещения и обмена информацией, которые доступны в личном кабинете как студента, так и преподавателя. Сервисов и инструментов для создания ЦОС достаточно много, их насыщение в ЦОС зависит от технических и финансовых возможностей организации.

При формировании ЦОС Н.Б. Стрекалова предлагает выделить следующие компоненты открытой цифровой образовательной среды при организации самостоятельной работы студентов: планирование, методическое обеспечение, включая электронные учебные издания, технологическая организация процесса обучения, координирующие совместную деятельность преподавателей и студентов и контроль результатов обучения.

Проведя анализ цифровизации в образовании, мы отмечаем появление новых цифровых технологий, которые обладают большим педагогическим потенциалом. Среди них самыми распространенными являются облачные технологии. Это принципиально новый сервис, позволяющий хранить огромное количество информации и имеющий удобный сетевой доступ к информационным ресурсам, который можно использовать при наименьших управленческих усилиях и взаимодействия с поставщиком.

Привлекательность облака для создания информационной среды определяется его потребительскими свойствами: масштабируемость, оплата по мере использования, самообслуживание, универсальный доступ по сети, объединение ресурсов, программируемость [1].

В настоящее время широкое распространение получили такие образовательные технологии, как онлайн-курсы, которые предоставляются вузами для всех обучающихся. Такие образовательные технологии, как массовые образовательные учебные курсы, применяемые дистанционно, помогут студентам обучаться в любой удобной для них форме и позволят получить квалифицированное обучение по конкретному направлению подготовки.

В России онлайн-курсы размещены на образовательных платформах «Открытое образование», «Одно окно» (online.edu.ru), We.Study, Edmessa, GetCourse, Justclick, Innovationbro, Memberlux, Zenclass и др.

На этих платформах собраны массовые онлайн-курсы ведущих российских вузов, они предоставляют возможность зарегистрироваться на эти курсы и обучаться, затем получить сертификат и предьявить в свой университет для перерасчета по соответствующей дисциплине. Инициатором этого проекта является «Открытое образование», предлагающее своим пользователям более 250 учебных курсов по разным дисциплинам [3].

Онлайн-обучение в цифровой образовательной среде предусматривает уже известное синхронное и асинхронное обучение. Синхронное онлайн-занятие предполагает электронное взаимодействие студента и преподавателя в конкретное время. Асинхронные курсы отличаются тем, что преподаватель выкладывает в Интернет теоретические материалы и различные задания по курсу, а студенты работают с информацией в любое удобное для них время. Нам импонирует «смешанное обучение», которое предполагает «совмещение реального обучения» лицом к лицу с преподавателем в аудитории и интерактивными возможностями.

Востребованной технологией в настоящее время является технология «мобильное обучение», позволяющая использовать учебную информацию с персональных цифровых устройств (смартфоны, планшеты и т.д.). При онлайн-обучении преподаватели используют такую технологию, как «Система управления курсом». Эта технология состоит из инструментов (программное обеспечение), которые обеспечивают преподавателю возможность проектировать образовательные курсы и располагать их в сети. Большое значение в цифровом обучении имеет система электронного обучения «Elearning», имеющая различные прило-

жения и процессы, дающие возможность студентам использовать учебные материалы [2].

Среди онлайн-технологий важную роль играет технология «Игрофикация (геймификация)», она используется с дидактической целью. В ней применяются механизмы, которые используются в видеоиграх. Одним из вариантов геймификации являются веб-квесты. Эта технология позволяет использовать и интегрировать ресурсы Интернет и цифровые технологии в учебный процесс вуза и эффективно формировать с их помощью профессиональную компетенцию, такая технология позволяет организовать научно-исследовательскую деятельность студентов.

Использование технологии веб-квест позволяет педагогам решить следующие задачи: с повышением мотивации, улучшить учебные достижения; использовать методы графической визуализации в обучении; формировать информационную культуру; решать творческие задачи; оптимизировать учебную деятельность. При реализации образовательных программ в рамках цифровой образовательной среды используется «Технология 1:1», которая предполагает инклюзивное обучение с обеспечением каждого студента персональными техническими средствами обучения (компьютером, ноутбуком, планшетом).

Стратегия цифровизации образования предусматривает такие перспективные инновационные технологии, как искусственный интеллект, блокчейн и виртуальная реальность. Искусственный интеллект – это технология, которая используется при решении «интеллектуальных» задач, и все ее разработки направлены на создание программ для распознавания образов, систем для автоматического управления автомобилем и машинного перевода и т.д. В образовании применяется обучающая программа, которая усиливает интерактивность и интеллектуальную составляющую, характерную для педагога.

Интеллектуальные образовательные программы и экспертная система являются очень перспективными, быстро распространяются.

Блокчейн, технология, обеспечивающая хранение данных, обладающая распределенным ресурсом, предназначены для работы с цифровой валютой Биткоин. Она гарантирует безопасность хранения данных в цифровом формате, а также осуществляет контроль за их изменением.

В системе образования блокчейн используется для хранения информации об экзаменах, выданных дипломах и сертификатах и т.д., причем данную информацию можно получить незамедлительно, убедившись в ее подлинности и не прибегая к архивным данным на бумажных носителях.

Технологии виртуальной реальности. Существуют следующие виды систем виртуальной реальности:

- обычная (классическая) виртуальная реальность (VirtualReality – VR), где обучающиеся взаимодействуют или погружаются в виртуальный мир с помощью компьютерной программы;
- дополненная или компьютеропосредованная реальность (AmendedReality – AR), где осуществляется накладка на генерируемую компьютером информацию сверху на изображение реального мира;
- смешанная реальность (MixedReality – MR), где реальный мир связан с виртуальным, и они объединены между собой.

Технология MR может использоваться для решения различных задач и является универсальной. У преподавателей есть возможность создания виртуальных лабораторий для изучения мировых экологических проблем и т.д.

Виртуальная реальность дает возможность проведения видеоконференций, которые обладают наибольшим эффектом по сравнению с веб-конференциями, напоминающими телефонные разговоры. Эти технологии используются для виртуальных путешествий, ознакомления с другими культурами и при изучении иностранного языка.

При изучении естественнонаучных дисциплин студенты при помощи очков виртуальной реальности могут оказаться в виртуальных лабораториях и проводить различные эксперименты, осуществлять взаимодействия с различными объектами и вести наблюдение за естественнонаучными процессами, происходящими в природе.

Трехмерное проектирование. С помощью виртуальной реальности можно осуществлять проектирование трехмерных объектов. Моделирование виртуальной реальности обеспечивает студентам формирование таких навыков, которые в реальности сформировать не представляется возможным в силу различных обстоятельств – это опасность допустить ошибку и другие ограничения (высокая стоимость оборудования, опасность для других людей и т.д.). Например, обучение авиационными осуществляется с помощью приложения MR [4].

Цифровизация образования изменяет содержание преподаваемых курсов, а также подачу информации, это не только презентации или видео, это уже прямые подключения к информационным сетям, базам данных, форумам. Когда проводятся практические занятия, возможно использование социальных сетей. Актуальными в обучении становятся электронные издания, многие издательства, специализирующиеся на издании учебной литературы переходят на электронные версии учебников.

Цифровые технологии бурно развиваются и обновляются (высокоскоростной Интернет, смартфоны, планшеты и т.п.). Инструменты Web 2.0, блоги, вики, социальные сети; облачные сервисы Google, Office 365 и др. Все это предоставляет неограниченные возможности для доступа к цифровым инструментам [5].

Студенты и преподаватели получили неограниченные возможности для развития своего образовательного пространства и его совместного использования. Несмотря на огромный потенциал цифровых технологий, который востребован в образовании, он используется не в полной мере, это обуслов-

лено недостаточной цифровой грамотностью преподавателей и приводит к возникновению цифрового разрыва, его преодолению. Доступ к цифровым технологиям является актуальной задачей цифровой трансформации образования.

Библиографический список

1. Агибова И.М. Условия и факторы организации эффективной самостоятельной работы студентов с использованием информационных и коммуникационных технологий. *Вестник поморского университета*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2010; № 5: 128 – 134.
2. Андреев А.А. Роль и проблемы преподавателя в среде e-Learning. *Высшее образование в России*. 2010; № 8 – 9: 41 – 44.
3. *Цифровая Россия: новая реальность*. Аналитический отчет экспертной группы Digital. ООО «Мак-Кинзи и Компания СиАйЭс», 2017. Available at: www.mckinsey.ru
4. *Цифровизация*. Available at: <https://ru.wiktionary.org/wiki/>
5. Шваб Д.К. Четвертая промышленная революция. Available at: <https://mybook.ru/author/klaus-shvab/chetvertaya-promyshlennaya-revolyuciya/read>

References

1. Agibova I.M. Usloviya i faktory organizacii `effektivnoj samostoyatel'noj raboty studentov s ispol'zovaniem informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij. *Vestnik pomorskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2010; № 5: 128 – 134.
2. Andreev A.A. Rol' i problemy prepodavatelya v srede e-Learning. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2010; № 8 – 9: 41 – 44.
3. *Cifrovaya Rossiya: novaya real'nost'*. Analiticheskij otchet `ekspertnoj grupy Digital. OOO «Mak-Kinzi i Kompaniya SiAj`Es», 2017. Available at: www.mckinsey.ru <http://www.mckinsey.ru>
4. *Cifrovizaciya*. Available at: <https://ru.wiktionary.org/wiki/>
5. Shvab D.K. Chetvertaya promyshlennaya revolyuciya. Available at: <https://mybook.ru/author/klaus-shvab/chetvertaya-promyshlennaya-revolyuciya/read>

Статья поступила в редакцию 05.10.19

УДК 376

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00139

Fetalieva L.P., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: laura-p888@mail.ru*

INTEGRATION OF HUMAN SCIENCE AND EDUCATIONAL PRACTICES: FROM THE EXPERIENCE WORK ON LEXICAL SHORT WORDS. The article examines the humanistic direction in pedagogy, notes signs of humanistic pedagogy and methods of individual approach to children, outlines ways to study the individuality of the child. Individual approach requires a lot of patience from the teacher, the ability to understand the complex manifestations. In all cases, it is necessary to find the reason for forming of certain individual characteristics of the child. One of the conditions for the correct implementation of the individual approach to the child is the unity of the requirements for him as teachers and parents. The individual approach is based on identifying the characteristics of the child. Humanization and democratization of public life in Russia as strategic tasks imply a change in the attitude towards the individual in the state and society, recognition of it as the highest value. This is directly reflected in pedagogical science and educational practice, expressing recognition of the self-worth of each student's personality, his individual exclusivity. In this regard, it is extremely important to study the heritage of Russian humanist teachers. They developed humanistic pedagogy for both traditional schools, which involved improvements within the classroom system, and higher, innovative, when theory and practice were a single whole, and high professionalism was combined with the pronounced humanistic orientation of the teacher's personality, with his stable philosophical position.

Key words: humanization, democratization, humanistic direction, pedagogy, humanistic pedagogy, child's identity, individual approach, personal exclusivity.

Л.П. Феталиева, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: laura-p888@mail.ru

ИНТЕГРАЦИЯ ГУМАНИТАРНОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ НАД ЛЕКСИЧЕСКОЙ СОЧЕТАЕМОСТЬЮ СЛОВ

В статье рассматривается филологическое направление педагогики, выявляются приемы индивидуального подхода к детям и указываются пути изучения индивидуальности ребенка. Одним из условий правильного осуществления индивидуального подхода к ребенку при анализе поэтического дискурса является единство требований совершенствования самооценности ученика. Индивидуальный подход анализа поэтического дискурса требует большого терпения от педагога, умения разобраться в сложных особенностях совершенствования устойчивой филологической позиции ребенка. В основе индивидуального подхода совершенствования самооценности ученика лежит формирование его исключительности ученика на основе формирования устойчивой филологической позиции. Это находит непосредственное отражение в образовательной практике, выражаясь в признании самооценности личности ученика, его индивидуальной исключительности. В этой связи чрезвычайно важным является изучение наследия педагогов-гуманистов с их устойчивыми филологическими взглядами. Авторами статьи разработан подход педагогической науки в образовательной практике, предполагающий совершенствование классно-урочной системы с целью формирования индивидуальной исключительности ученика и его устойчивой филологической позиции.

Ключевые слова: самооценность, демократизация, гуманистическое направление, педагогика, филологическая педагогика, индивидуальность ребенка, индивидуальный подход филологии, индивидуальная исключительность.

Гуманизация и демократизация общественной жизни в России как стратегические задачи предполагают изменение отношения к личности в государстве и обществе, признание ее как высшей ценности [1]. Это находит непосредственное отражение в педагогической науке и образовательной практике, выражаясь в признании самооценности личности каждого ученика, его индивидуальной исключительности.

В этой связи чрезвычайно важным является изучение наследия российских педагогов [2]. Ими было разработано представление гуманистической педагогики, предполагавшей совершенствование классно-урочной системы, а высокий профессионализм представлялся сочетанием ярко выраженной гуманистической направленностью личности педагога с его устойчивой филологической позицией (см. таблицу 1).

Гуманистическое направление в педагогике возникло во второй половине XX века как отражение идей филологической психологии [3]. В центре внимания оказалась парадигма филологической психологии, которая стремится к максимальной интеграции гуманитарного цикла. По своим идеям парадигма интегра-

ции гуманитарного цикла была близка педагогике нового воспитания и прогрессивизма. Интеграция гуманитарного цикла помогает представить парадигму работы писателя над произведением и показать этапы формирования мировоззрения писателя в сравнении с его первоначальным замыслом. Парадигма гуманитарного цикла свидетельствует об уровне не только самой литературы, но и литературоведческой науки в целом.

Таблица 1

ПЕДАГОГИКА ПЕДОЦЕНТРИЗМА	
Гуманистическое направление	процесс личностно-ориентированного характера
Филологическая педагогика	процесс освоения учащимися знаний, умений и навыков
Филологическая психология	стимулирующая школьная среда

При изучении произведения особое место занимает знакомство с работой писателя над произведением и самобытностью его языка [4], особенно, по нашему мнению, это касается поэтического текста. Индивидуальный подход анализа поэтического дискурса требует большого терпения от педагога, умения разобраться в сложных особенностях ребенка. Покажем это на примере творчества Г. Омаровой. Первый этап исследования ее поэтического текста обсуждался на научно-практическом семинаре 26 мая в 2017 году в Институте языка, литературы и искусства Дагестанского научного центра РАН («Новые технологии анализа текста» по материалам прозаического стихотворения Г. Омаровой «Телизэнг»). В литературоведческой науке Дагестана созданы словари языка Е. Эмина, С. Стальского, Г. Цадасы, Р. Гамзатова, К. Закуева и др. Материалы для составления словаря языка Г. Омаровой рассматриваются в особом регистре литературоведческой науки в целом. Стихотворение «Телизэнг», изданное в междисциплинарном показателе идей филологической психологии, обеспечило литературоведческую науку Дагестана новым изданием «Язык и стиль Г. Омаровой в межкультурной коммуникации».

О богатстве языка Г. Омаровой свидетельствуют не только количественные образцы текстов национального языка, но и качественные единицы паронимической аттракции письменного языка. Паронимическая аттракция понимается исследователями как намеренное сближение далеких слов на основе звуковой близости [5]. Что касается различных контекстов сближения сходнозвучных слов, то стиль Г. Омаровой позволяет выявить штампы слов посредством анализа сходнозвучных однокоренных единиц. Письмо-послание «Телизэнг» представляется различными сходнозвучными заимствованиями из индоевропейских, тюркских и кавказских языков. Как показало исследование, парадигма филологической психологии оказывается плодотворной для анализа корпуса устного языка. Пропорциональное представление корпуса языка осуществляется классификацией индивидуальных фраз [6, с. 33].

Стихотворение «Телизэнг», индивидуализирующее заимствования в интерпретации Г. Омаровой, начинается фразой телин зэнг – «провода звон». Здесь показатель языковой игры в интерпретации Г. Омаровой фиксирует подвижное слоговое ударение. Первая проекция табасаранской фразы дифференцирует заимствования: латинского tele – «ткацкий станок»; греческого tel – «далекое место»; английского tell – «сказать». Согласно второй проекции в интерпретации Г. Омаровой подвижность ударения проявляется при изменении слов tél – «провод», зэнг – «звонок». Инструментом языковой игры Г. Омаровой выступает не только проекция паронимии, но и подвижное слоговое ударение. Ударение в интерпретации Г. Омаровой тяготеет к конечному слогу: телизэнг – «сотовый телефон», чилли кьудидан – «из тонкой коробки», зенгáр ийвүз – «звонить», уткán хьпехьур – «радостный слушатель» [7].

Подвижность ударения проявляется при изменении слова, при увеличении слогов в слове за счет суффиксов, падежных окончаний [8, с. 11]. Ударение в интерпретации знака паронимии Г. Омаровой, как правило, перемещается с корня слова на аффиксы: зэнг мукьám – «звонок, мелодия» // зенгán мукьám – «мелодия звонка». При перемещении ударения гласные звуки, утрачивая ударение, редуцируются, и при этом происходят различные фонетические процессы редукции – гáф, гафáрин гúнт – «слова звонка», таниш гьéнг – «знакомая мелодия». В интерпретации знака паронимии Г. Омаровой много слов, в которых ударение играет смыслообразительную роль: вуйи – «был», вуйи – «бывший», гьадáбгьур – «взявший», гьадáбгьур – «возьмет» [9]. Определенные закономерности в

расстановке ударения наблюдаются и в других глагольных формах. В глаголах с превращениями ударение всегда падает на первый слог, а в трехслженных – на последний. Во многих случаях деепричастные, причастные и личные формы глагола различаются лишь местом ударения: илт'и́кни – «повернувшись», илт'и́кни – «перевел», алба́гну – «нарядив», алба́гну – «нарядил» [10]. Большинство фонетических процессов в системе гласных и согласных табасаранского языка связано с перемещением ударения в слове, которое в нитрикском диалекте, лежащем в основе литературного языка, подвергает морфемике слова значительной трансформации [11]. Кандыкский говор нитрикского диалекта в интерпретации знака паронимии Г. Омаровой систематизирует основу литературного табасаранского языка и вычленяет сегмент статистических сопоставлений. Разграничение сегмента ударения со сходнозвучным показателем наблюдается в сопоставлениях паронимов зéнг*зéнг // тéл*téл. Двойственная природа сходнозвучного показателя паронимии издавна побуждала поэтов искать соответствия между двумя сторонами языкового знака, которые смыкаются при трансформации однокорневых слов. Анализ произведения Г. Омаровой показывает, что ее поэзия с содержанием сходнозвучных слов пронизана сближением пропорций паронимической аттракции, например, между пропорциями сходнозвучных слов устанавливаются стилистические ограничения слова – лексема – термин.

Так, до сравнительно недавнего времени считалось, что термин «теле-скоп» был введен Г. Галилеем (1609 г.). В 1947 году итальянский ученый Е. Розен в специальной монографии доказал, что это не так. Г. Галилей, открыв законы оптических увеличений, долго искал удачный термин, который создал современник Г. Галилея, поэт-ученый, грек Демизиани, впервые предложивший название телескоп (греч. tele «далеко» + skopein «наблюдать»). Это название сыграло важную роль не только в астрономической терминологии, но и в терминологии других наук.

Атрибутика инкорпорированности специальных терминов, свидетельствующая о приеме переструктурирования языковой игры, фиксирует проекцию стилистического штампа тел > tele. В языковой игре Г. Омаровой это означает, что паронимическая аттракция, устанавливая близость слов, «метит» организацию стилистического и синтаксического штампа. Идея создания «словаря» стихотворения обусловлена концептуализацией эстетического словесного творчества табасаранской поэтессы Г. Омаровой. Предложенный профиль предметных пристрастий табасаранского языка определил понимание компетенции – совершенствовать навыки устного языка с использованием новых коммуникативных технологий. Социальные потрясения в пристрастиях коммуникативных технологий раскрывают жанровые смыслы дискурсивного анализа текста. Поэтому форма устного языка определяет не только уровень социальной значимости дискурса, но и лингвистической компетенции национального литературного текста.

С помощью приема проектной деятельности и профиля предметных пристрастий по овладению индивидуального программного материала удалось актуализировать не только единицы гуманитарного подхода, но и представить органическую часть педагогического процесса. В процессе обсуждения был выдвинут тезис – принцип построения и анализа различных дискурсивных аргументов Г. Омаровой вовсе не означает «предписывать» поэтессе творческую индивидуальность, а предполагает обобщение целостного жанра эстетической словесности. Новые направления обобщения жанров дискурса помогают совершенствовать изучение и сохранение языков Дагестана.

Библиографический список

1. Абдурахманова А.Г. Функциональная модель словаря национальной культуры и маршрут стилизации терминов. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 2 (63): 323 – 325.
2. Караева С.А. Имя собственное*имя нарицательное как фактор системности в терминологии. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 5 – 3 (59): 166 – 169.
3. Котова С.А. От социальной полезности к культуре достоинства. *Аккредитация в образовании*. 2011; № 1 (45): 16 – 19.
4. Котова С.А. Социальная технология «интегрированного образования». *Высшее образование в России*. 2008; № 2: 12 – 16.
5. Лопатина В.И. Широкие аспекты инклюзивного образования. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2009; № 6: 36 – 39.
6. Лопатина Н.В. Инклюзивное образование: прошлое, настоящее, будущее. *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2014; № 5: 80 – 89.
7. Феталиева Л.П. Инклюзивное обучение младших школьников в общеобразовательной школе. *Актуальные проблемы педагогики и психологии начального образования* Материалы международной научно-практической конференции. Махачкала, 2015.
8. Феталиева Л.П. Исторические этапы развития инклюзивного образования младших школьников. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2016; № 2: 94 – 99.
9. Шихалиева С.Х. *Грамматические категории глагола табасаранского языка*. Махачкала, 2004.
10. Шихалиева С.Х. *Глагол табасаранского языка*. Диссертация ... доктора филологических наук. Махачкала, 2005: 22 – 41.
11. Шихалиева С.Х. Импликация элементов референции в семантической матрице (на материале дагестанских языков). *Гуманитарные исследования*. 2010; № 4 (36): 168 – 172.

References

1. Abdurahmanova A.G. Funktsional'naya model' slovyara nacional'noj kul'tury i marshrut stilizatsii terminov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 2 (63): 323 – 325.
2. Karaeva S.A. Imya sobstvennoe*imya naricatel'noe kak faktor sistemnosti v terminologii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 5 – 3 (59): 166 – 169.
3. Kotova S.A. Ot social'noj poleznosti k kul'ture dostoinstva. *Akkreditatsiya v obrazovanii*. 2011; № 1 (45): 16 – 19.
4. Kotova S.A. Social'naya tehnologiya «integrirovannogo obrazovaniya». *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2008; № 2: 12 – 16.
5. Lopatina V.I. Shirokie aspekty inkluzivnogo obrazovaniya. *Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya*. 2009; № 6: 36 – 39.
6. Lopatina N.V. Inkluzivnoe obrazovanie: proshloe, nastoyashee, budushee. *Alma mater (Vestnik vysshej shkoly)*. 2014; № 5: 80 – 89.
7. Fetaliyeva L.P. Inkluzivnoe obuchenie mladshih shkol'nikov v obscheobrazovatel'noj shkole. *Aktual'nye problemy pedagogiki i psihologii nachal'nogo obrazovaniya* Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii. Mahachkala, 2015.
8. Fetaliyeva L.P. Istoricheskie etapy razvitiya inkluzivnogo obrazovaniya mladshih shkol'nikov. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; № 2: 94 – 99.

9. Shihalieva S.H. *Grammaticheskie kategorii glagola tabasaranskogo yazyka*. Mahachkala, 2004.
 10. Shihalieva S.H. *Glagol tabasaranskogo yazyka*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2005: 22 – 41.
 11. Shihalieva S.H. Implikaciya `elementov referencii v semanticheskoj matrice (na materiale dagestanskih yazykov). *Gumanitarnye issledovaniya*. 2010; № 4 (36): 168 – 172.

Статья поступила в редакцию 09.10.19

УДК 79-053.67

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00140

Shirokova E.A., senior lecturer, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, (Kaluga, Russia), E-mail: kaktus86@mail.ru

Makeeva V.C., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Russian State University of Physical Culture, Sport, Youth and Tourism (Moscow, Russia),

E-mail: vera_191@mail.ru

Osipov D.V., postgraduate, lecturer, Oryol Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after V.V. Lukyanova, Russia,

(Orel, Russia), E-mail: kaktus86@mail.ru

ADAPTIVE ABILITIES IN SUPPORT OF LIFE QUALITY OF UNIVERSITY STUDENTS. The research substantiates the adaptive potential as one of the mechanisms of formation the student's quality of life at the first stage of study at the university. The results of research the "adaptability" and its components among respondents of civil and law universities in the article are presented. The low level of adaptability of civil university students is mentioned that causes the necessity to create pedagogical conditions in the educational environment for supporting of adaptation processes of such students.

Key words: quality of life, psychological well-being, personal adaptive potential, adaptive abilities, neuropsychic stability, communicative abilities, moral normativeness, cadets, students.

Е.А. Широкова, ст. преп., Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, E-mail: kaktus86@mail.ru

В.С. Макеева, д-р пед. наук, проф., Российский государственной университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма, г. Москва,

E-mail: vera_191@mail.ru

Д.В. Осипов, аспирант, преп., Орловский юридический институт МВД Российской Федерации им. В.В. Лукьянова, г. Орел, E-mail: kaktus86@mail.ru

АДАПТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ В ПОДДЕРЖКЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В исследовании рассматривается адаптивный потенциал как один из механизмов формирования качества жизни студентов на начальном этапе обучения в университете. Приводятся результаты исследования качества «адаптивность» и его компонентов среди респондентов гражданского и юридического вузов. Констатируется низкий уровень адаптивности респондентов гражданского вуза и необходимость создания педагогических условий для поддержания адаптационных процессов в образовательной среде.

Ключевые слова: качество жизни, психологическое благополучие, личностный адаптивный потенциал, адаптивные способности, нервно-психическая устойчивость, коммуникативные способности, моральная нормативность, курсанты, студенты.

В настоящее время в связи с нестабильной ситуацией, складывающейся в нашей стране, возникает необходимость сохранения и поддержания психологического благополучия населения. В данном контексте важным полем научных интересов является изучение механизмов, определяющих и формирующих качество жизни.

Адаптивный потенциал (адаптивные способности) личности является одним из таких механизмов и в наиболее общем виде представляет собой совокупность характеристик, позволяющих индивиду успешно функционировать, подстраиваясь под изменения окружающей среды, эффективно решать возникающие задачи, сохраняя при этом собственное благополучие [1], [2].

Исследованиями адаптивного потенциала занимались многочисленные авторы (Абульханова-Славская К.А., Реан А.А., Селье Г. и др.), и в настоящее время проблема успешной адаптации остается актуальной как среди учащейся молодежи, так и среди других возрастных групп населения [1 – 5].

Роголева Г.И. в наиболее общем плане выделяет три блока факторов, оказывающих влияние на адаптацию к обучению в высшем учебном заведении: социологический, психологический и педагогический. К блоку социологических факторов относят пол, возраст, происхождение, тип образовательного учреждения, которое уже закончил студент на момент поступления в вуз. Психологический блок содержит индивидуально-психологические факторы: интеллект, направленность, мотивацию, личностный адаптивный потенциал, положение в группе. В педагогический блок включается уровень педагогического взаимодействия, организация образовательной среды, материально-техническая база и другие [6, с. 222].

Необходимо учитывать, что адаптационные процессы у студентов при поступлении в высшие учебные заведения происходят на различных уровнях: на уровне межличностных отношений, индивидуального поведения, базовых психических функций, психофизиологической регуляции, физиологических механизмов обеспечения деятельности, функционального резерва организма, здоровья [7], что обуславливает их сложность и многоплановость. От того, насколько успешно будет протекать адаптация, зависит эффективность учебной деятельности, продуктивность решения разнообразных задач, возможности установления и поддержания коммуникативных связей, выбор продуктивных стратегий поведения в стрессовых ситуациях и пр.

Чихачев М.В. и Поликанов А.В., анализируя исследования в данном направлении, приходят к следующему заключению: в одинаковых проблемных ситуациях разные люди адаптируются и действуют по-разному, т.е. существуют определенные способности к адаптации, которые могут определяться индивидуально-психологическими особенностями [5]. Вместе с тем

необходимо принимать в рассмотрение внешние условия, а также наличие (либо отсутствие) определенных знаний и умений в области саморегуляции, поскольку они обеспечивают поддержание психологического благополучия, а значит, создают основу для успешной адаптации к новым условиям деятельности.

В контексте настоящей работы особый интерес для нас представляет адаптационный потенциал учащейся молодежи, поскольку именно она представляет собой будущий ресурс для развития России, вследствие чего необходимо уже сейчас формировать те качества, которыми будет обладать работающее население через 10 – 15 лет.

Актуальность проблемы адаптации молодежи к условиям обучения и обусловило выбор цели исследования: оценить уровень развития нервно-психической устойчивости, коммуникативных способностей, моральной нормативности как составляющих компонентов личностного адаптивного потенциала студентов различных специальностей.

В исследовании приняли участие 3 группы респондентов женского пола:

– студенты гуманитарных специальностей Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, не занимающиеся спортом, 1 курс (группа 1);

– студенты, имеющие спортивные разряды, обучающиеся на спортивном факультете Калужского государственного университета, 1 курс (группа 2);

– курсанты Орловского государственного института имени В.В. Лукьянова, 1 курс (группа 3).

Респондентам 3 групп предлагалось заполнить многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А.Г. Маклакова, С.В. Чермянина [8].

Математическая обработка результатов исследования производилась в программном пакете SPSS Statistics 17.0. Для оценки различий в показателях был использован U-критерий Манна-Уитни.

В табл. 1 представлены результаты основных шкал опросника МЛО «Адаптивность» в исследуемых группах. Статистический анализ производился в сравнении с группой курсантов Орловского государственного института имени В.В. Лукьянова.

При сравнении данных, указанных в таблице 1 можно выявить следующие особенности:

– показатели адаптивности и ее составляющих среди курсантов значительно превышают показатели студентов гражданского вуза;

– средние значения исследуемого качества в группе спортсменов ниже, чем у курсантов юридического института, но значительно выше, чем у студентов, не занимающихся спортом.

Характеристика качества «адаптивность» и его составляющих в исследуемых группах по степени выраженности (средние показатели в стенах)

Показатели (стены/ степень выраженности)	Респонденты юридического вуза (N=18)	Респонденты, имеющие спортивные разряды (N=17)	Респонденты, не занимающиеся спортом (N=20)
Нервно-психическая устойчивость	6,16 ± 1,5	3,76 ± 1,15**	3,2 ± 1,2**
	Средняя	Средняя	ниже среднего
Коммуникативные способности	5,72 ± 1,36	5 ± 1,62	3,9 ± 1,24**
	Средние	Средние	средние
Моральная нормативность	6,05 ± 0,94	5,29 ± 1,16	4,75 ± 1,09*
	Средние	Средние	средняя
Личностный адаптивный потенциал	5,44 ± 1,58	2,88 ± 1,54**	2,2 ± 0,81**
	нормальная адаптация	удовлетворительная адаптация	низкая адаптация

Примечание: * уровень значимости 0,05; ** уровень значимости 0,01

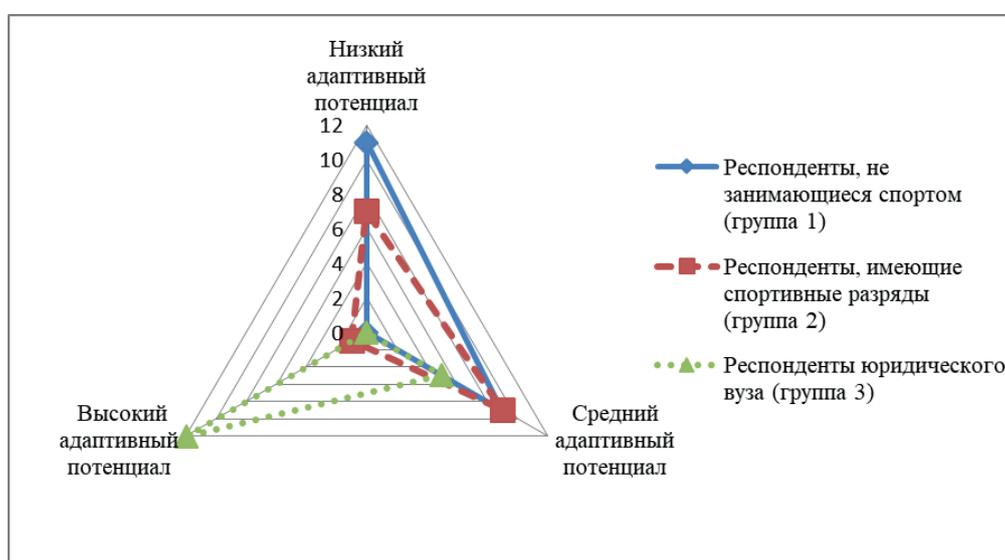


Рис. 1. Результаты исследования личностного адаптивного потенциала в группах по степени выраженности (низкий, средний, высокий)

Результаты исследования личностного адаптивного потенциала в группах по степени выраженности (низкий, средний, высокий) представлены на рис. 1.

Группа респондентов юридического вуза имеет высокий личностный адаптивный потенциал, статистически превышающий показатели других групп, а значит, курсанты способны быстро выработать стратегию своего поведения, легко адаптируются к новым условиям деятельности, чего нельзя сказать о студентах гражданского вуза, для которых успех адаптации во многом сопряжен с внешними факторами.

Группа респондентов со спортивными разрядами имеет более высокие показатели исследуемого качества в сравнении с группой студентов, не занимающихся спортом, что может свидетельствовать о наличии определенного влияния занятий физической культурой и спортом на такие качества, как умение противостоять стрессу, регулировать поведение, взаимодействовать с окружающими и адаптироваться к изменяющимся условиям среды.

Ряд исследований подтверждает крайне низкий адаптационный потенциал студентов гражданского вуза, что ведет к выбору неэффективных стратегий поведения в стрессовых ситуациях [3]. Данный факт приводит к необходимости включения в образовательный процесс гражданского вуза комплекса мер, направленных на улучшение адаптивных способностей студентов.

При рассмотрении компонентов личностного адаптивного потенциала мы приходим к выводу, что показатели нервно-психической устойчивости респондентов юридического вуза также достоверно превышают значения НПУ в группах 1 и 2, что свидетельствует о более высоком уровне поведенческой регуляции, адекватной самооценке и восприятии действительности, а также низкой вероятности нервно-психических срывов.

Коммуникативные способности курсантов значительно превышают таковые в группах 1 и 2, различия достоверны при сравнении с группой респондентов, не занимающихся спортом. Средние показатели по шкале коммуникативных способностей в группе респондентов спортивной специализации несколько выше,

чем в группе 1, достоверность подтверждается статистической обработкой результатов (уровень значимости 0,05).

Группа курсантов имеет средние и высокие показатели моральной нормативности, в группах 1 и 2 гражданского вуза они несколько ниже, достоверные различия в показателях исследуемого признака выявлены между группой студентов, не занимающихся спортом и респондентами юридического вуза. У респондентов спортивной специализации показатели ниже, чем у курсантов юридического института, но выше, чем у респондентов, не занимающихся спортом.

Шкала «достоверность» многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» позволяет оценить стремление обследуемых представить себя в более привлекательном свете (чем больше количество набранных баллов – тем ниже достоверность ответов).

Во всех группах результаты свидетельствуют об объективности ответов, вместе с тем были отмечены некоторые особенности:

– средние значения достоверности в группе студентов, имеющих спортивные разряды, значительно ниже и составили $6,24 \pm 2,22$, в то время как в группе курсантов они выше и составили соответственно $4 \pm 1,9$ (различия статистически достоверны $p \leq 0,01$);

– достоверность ответов респондентов, не занимающихся спортом несколько ниже, чем в группе курсантов, но значительно выше, чем в группе спортсменов и в среднем составила $4,7 + 3,02$.

Данный факт может свидетельствовать о желании студентов, обладающих спортивными разрядами, предстать перед окружающими в более выгодном свете. Курсанты, обучающиеся в юридическом вузе, склонны отвечать на вопросы честнее, что может быть связано с высокими показателями по шкале моральной нормативности, а также спецификой учебного заведения.

На этапе профессионального отбора и поступления в высшие учебные заведения мы можем констатировать, что на юридические специальности посту-

пают респонденты, обладающие более высокими показателями адаптивного потенциала, нервно-психической устойчивости, коммуникативных способностей и моральной нормативности, в то время как респонденты с низкими показателями адаптивных способностей выбирают обучение в гражданском вузе.

Группа респондентов, обучающихся спортивным специальностям, уступает в адаптивности группе курсантов, но имеет более высокие показатели, чем у респондентов, не занимающихся спортом, что косвенно может указывать на возможности влияния занятий физической культурой и спортом на адаптивные способности.

Успех адаптации в гражданском вузе определяется как индивидуально-психологическими особенностями личности участников образовательного процесса, так и в значительной мере внешними факторами. Именно поэтому актуальным полем для научных разработок остается поиск возможностей повышения уровня адаптивности педагогическими методами воздействий в рамках образовательного процесса, тем более что возможность приобретения адаптационного опыта в будущем определяет успешную профессиональную адаптацию специалиста, что может оказать существенное влияние на формирование и поддержание высокого качества жизни [5].

Библиографический список

1. Колпакова Л.М. Психологическая адаптивность как необходимое качество жизнедеятельности. *Царскосельские чтения*. 2015; Т. 2, № 19: 352 – 355.
2. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. *Психологический журнал*. 2001; Т. 22, № 1: 16 – 24.
3. Макеева В.С., Широкова Е.А., Бруй К.Е., Ямалетдинова Г.А. Потенциал здоровья в субъективной оценке благополучия студентов. *Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация*. 2019; Т. 4, № 1: 65 – 74.
4. Пакулина С.А. *Преодолевающая адаптация: системообразующий фактор и условие формирования самостоятельности студентов в вузе*. Москва: Изд-во СГУ, 2010.
5. Чихачев М.В., Поликанов А.В. Адаптивность личности как интегративная особенность адаптации курсантов к обучению в военных институтах внутренних войск МВД России. *Профессиональное образование в современном мире*. 2016; Т. 6, № 3: 497 – 503.
6. Рогалева Г.И. Адаптация первокурсников в вузовском образовательном пространстве. *Вестник Бурятского государственного университета*. 2011; № 5: 221 – 225.
7. Яницкий М.С. *Основные психологические механизмы адаптации студентов к учебной деятельности*. Диссертация ...кандидата психологических наук. Кемерово, 1995.
8. Райгородский Д.Я. *Практическая психодиагностика. Методики и тесты*. Самара: Бахрах-М, 2001.

References

1. Kolpakova L.M. Psihologicheskaya adaptivnost' kak neobходимое kachestvo zhiznedeyatel'nosti. *Carskosel'skie chteniya*. 2015; T. 2, № 19: 352 – 355.
2. Maklakov A.G. Lichnostnyj adaptacionnyj potencial: ego mobilizatsiya i prognozirovanie v `ekstremal'nyh usloviyah. *Psihologicheskij zhurnal*. 2001; T. 22, № 1: 16 – 24.
3. Makeeva V.S., Shirokova E.A., Bruj K.E., Yamal'dinova G.A. Potencial zdorov'ya v sub`ektivnoj ocenke blagopoluchiya studentov. *Fizicheskaya kul'tura. Sport. Turizm. Dvigatel'naya rekreaciya*. 2019; T. 4, № 1: 65 – 74.
4. Pakulina S.A. *Preodolevayuschaya adaptatsiya: sistemoobrazuyuschij faktor i uslovie formirovaniya samostoyatel'nosti studentov v vuze*. Moskva: Izd-vo SGU, 2010.
5. Chihachev M.V., Polikanov A.V. Adaptivnost' lichnosti kak integrativnaya osobennost' adaptatsii kursantov k obucheniyu v voennyh institutah vnutrennih vojsk MVD Rossii. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*. 2016; T. 6, № 3: 497 – 503.
6. Rogaleva G.I. Adaptatsiya pervokursnikov v vuzovskom obrazovatel'nom prostranstve. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; № 5: 221 – 225.
7. Yanickij M.S. *Osnovnye psihologicheskie mehanizmy adaptatsii studentov k uchebnoj deyatel'nosti*. Dissertatsiya ...kandidata psihologicheskikh nauk. Kemerovo, 1995.
8. Rajgorodskij D.Ya. *Prakticheskaya psihodiagnostika. Metodiki i testy*. Samara: Bahrah-M, 2001.

Статья поступила в редакцию 08.10.19

**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 82

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00141

Atlasova M.A., student, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: atlasova.mariya02@gmail.com

Vasilyeva T.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: VTatyanaN@yandex.ru

PUBLIC AND CREATIVE WORK OF M.P. FEDOTOVA-NULGYNET AND PRESERVING OF THE EVEN PEOPLE'S CULTURE. In the paper for the first time an attempt of complete systematization of public and pedagogical and creative work of M.P. Fedotova-NulgyNET for preserving the Even culture is made. The material of the research is M.P. Fedotova's personal archive and published materials. The creative work is described on the basis of 22 fairy tales and 3 legends. As a result of studying of the works of the Even writer, her role and value in preserving of the Even culture comes to light.

Key words: M.P. Fedotova-NulgyNET, Even people culture, traditions, customs, literature of peoples of North.

M.A. Атласова, студент, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: atlasova.mariya02@gmail.com

T.N. Васильева, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск,

E-mail: VTatyanaN@yandex.ru

ОБЩЕСТВЕННАЯ И ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ М.П. ФЕДОТОВОЙ-НУЛГЫНЭТ И СОХРАНЕНИЕ ЭВЕНСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В работе впервые предпринимается попытка систематизации и описания общественно-педагогической и творческой деятельности М.П. Федотовой-Нулгынэт для сохранения эвенской культуры. В качестве материала исследования рассмотрена общественная деятельность М.П. Федотовой на основе личного архива изучаемого автора и материалов СМИ. Творческая деятельность раскрыта на основе 22 сказок и 3 преданий. В результате изучения общественной и творческой деятельности эвенской писательницы М.П. Федотовой-Нулгынэт выявляется её роль и значение в сохранении эвенской культуры.

Ключевые слова: М.П. Федотова-Нулгынэт, эвенская культура, традиции, обычаи, литература народов Севера.

Коренные малочисленные народы Севера являются создателями уникальной человеческой культуры и составляют важную часть мировой цивилизации [1, с. 6]. В современном мире мало деятелей эвенской культуры, которые борются за сохранение своего родного языка и традиционной культуры народов Севера. И одной из таких личностей является Федотова Мария Прокопьевна-Нулгынэт. М.П. Федотова пропагандирует обычаи и традиции местных жителей, делится своим знанием исторического прошлого и родовых корней не только в республике, но и за пределами России, стремится поддержать своим участием процветание своей родины, защищать интересы и традиции своего народа. Цель нашего исследования: на основе биографического метода и изучения общественной и творческой деятельности эвенской писательницы М.П. Федотовой-Нулгынэт, выявить её роль и значение в сохранении эвенской культуры. Теоретической основой исследования являются работы Алексеевой С.А., Винокуровой Л.Е., Окороковой В.Б. Основные выводы могут быть использованы при изучении жизнедеятельности М.П. Федотовой-Нулгынэт и истории развития эвенской литературы и особенностей национальной культуры эвенского народа в высших и средних учебных заведениях.

М.П. Федотова-Нулгынэт – член Союза писателей России, отличник народного просвещения РСФСР, победитель различных республиканских конкурсов учителей, литературных конкурсов, лауреат международной премии имени Владислава Крапивина, она награждена знаками отличия РС (Я) «Гражданская доблесть», «370 лет Якутия с Россией», медалью Полярников.

Как активный житель Момского улуса (района) Республики Саха (Якутия) и председатель районной Ассоциации эвенов, Мария Прокопьевна, в целях продвижения эвенских традиций, летом проводит национальный праздник «Эвинэк», соблюдая обычаи и ритуалы. Эвинек – праздник, посвященный встрече лета, несёт в себе огромный культурно-созидательный смысл. Мероприятие включает в себя элементы песенно-танцевального искусства, театрализованные представления в виде различных обрядов, состязания по борьбе, бегу, национальным видам спортивных игр, соревнования в шитье и в приготовлении еды [2]. Как педагог, М.П. Федотова считает, что праздники – это средство приобщения молодого

поколения к традициям, обрядам, ритуалам и в то же время форма духовного обогащения ребёнка, его становления как личности. Поэтому на этой встрече эвены обмениваются сказками, родовыми преданиями, легендами, получая знания, опыт и мудрость старших. Отрадно, что с каждым годом, благодаря усилиям Марии Прокопьевны, на этом празднике людей становится всё больше и больше.

Мария Прокопьевна – активный участник съездов эвенов республике и России, различных международных конференций и симпозиумов с такими докладами, как например, «Поклонение духу природы у эвенов», «Искусство народов Севера: традиции и современность», «Устный эпос: проблемы истории, теории и сказительства». Нулгынэт, будучи специалистом-филологом и писателем, борется за сохранение родного языка: «При исчезновении языка, меняется особая философия и менталитет нации, генетический код подвергается серьёзному удару» [2, с. 21]. Народ жив, пока жив его язык! С помощью языка раскрывается и народ, и нация. Мария Прокопьевна считает, что национальный язык – одна из основ национальной самоидентификации любого народа, и что, прежде всего, необходимо начать обучать детей языку с малых лет, когда они ещё только учатся говорить. Дети должны понимать, что знать свой родной язык – это необходимо и важно [3, с. 81].

В настоящее время многие из нас не знают своего родного языка или не пользуются им. В результате большинство людей, не связанных с традиционными видами хозяйствования или живущие в городах, не признают родного языка. У нас национальной эвенской школы в традиционном понимании нет. Есть только отдельные её элементы. То есть в школе дети изучают родной язык как предмет, и попутно с этим идёт изучение некоторых элементов культуры, традиционных промыслов и т. д. По сути, это смешанная школа. Найти место такой школе в настоящей системе народного образования округа довольно-таки непросто. Это, конечно, не значит, что необходимо стремиться к созданию национальной школы в чистом виде. В первую очередь ребёнок должен усвоить культуру своего народа, а от неё идти к усвоению общечеловеческих ценностей. Сегодня нереально говорить, например, о преподавании всех предметов на родном языке, но свой родной язык ученики – дети семей коренной национальности – должны обяза-

тельно знать. Наверное, ещё более важная проблема заключается в том, что невозможно сохранить родной язык, если национальная школа не будет опираться на изучение культуры, истории, традиций и быта народа, его традиционных промыслов. К таким выводам можно прийти, после прочтения многочисленных публикаций Нулгынэт в периодической печати [4; 5].

Будучи общественным деятелем, Нулгынэт поднимает важные вопросы в СМИ по поводу экологии и браконьерства, призывая к соблюдению исконных традиций и быта, касающихся охоты и отношения к природе. М.П. Федотова просит обратить внимание на тяжёлые условия жизни кочевого народа как ключевой фактор ухода молодого поколения от традиционного уклада и рода занятий [6; 7]. Мария Прокопьевна изучает свойства лечебных трав, пишет научно-популярные статьи, на основе собранных данных лечит многих людей при помощи народной медицины, знания о которой получила благодаря кочевой жизни и наставлениям матери [8].

М.П. Федотова, будучи школьным учителем, создала литературный кружок, где она учит и развивает способности детей к творчеству. Так, в 1994 г. был выпущен сборник произведений «Северные подснежники» (произведения детей Орто-Дойдунской школы), посвящённый 60-летию известного эвенского поэта В.Д. Лебедева. В предисловии написано, что несмотря на незрелость художественной формы и литературного языка, как маленькие, нежные северные подснежники, стихотворения подкупают своей искренностью, полным раскрытием богатой детской фантазии и вдохновения [9]. С 2005 г. и по сей день Мария Прокопьевна состоит руководителем кружка эвенской культуры. В данном кружке дети обучаются народным промыслам, поют эвенские песни, танцуют народные танцы, слушают и читают эвенские сказки, учатся ставить постановки. Так же Мария Прокопьевна руководит кукольным театром «Бэижэн», где дети учатся мастерить своими руками эвенские куклы. М.П. Федотова прививает детям мысли об осознанности своей принадлежности к эвенскому народу, чтобы подрастающее поколение знало и оберегало национальные обычаи и традиции, приобщает к исконной культуре и знакомит с традиционным бытом. Нулгынэт также призывает к знанию национальных традиций путём обучения подрастающего поколения пошиву мужской и женской народной эвенской одежды. Вся эта кружковая деятельность способствует расширению знаний детей о своих предках, традициях и обычаях. В результате чего можно надеяться на дальнейшую сохранность и распространение традиций малочисленных народов Севера.

Литературная деятельность М.П. Федотовой-Нулгынэт – одно из замечательных проявлений многогранности её таланта. В течение почти всей своей творческой жизни она пишет стихи, очерки, рассказы и сказки, опубликовала ряд литературно-критических статей и обзоров («Язык – душа и сердце народа», «Жизнь и творчество Н.С. Тарабукина», «Яркая звезда эвенской литературы (Об эвенском поэте В.Д. Лебедеве)», «Мама – колыбель эвенской литературы и культуры» и т. д.). Но особенно она известна, конечно, как детский писатель, автор рассказов и сказок: вошла в число 100 лучших писателей России. Произведения Нулгынэт издаются на якутском, русском и эвенском языках. Короткие рассказы Нулгынэт для детей отличаются мастерством популяризации, умелым использованием фольклорных традиций, где немногословная нравоучительность достигается тщательным отбором деталей, чёткостью и ясностью мысли [10]. На сегодня М.П. Федотова-Нулгынэт – автор двадцати книг: первая книга вышла в 1995 г. «Тэбэнэттэх Нулгынэт» («Озорная Нулгынэт»), последняя два года назад – «Кут-таллаах сундук» («Страшный сундук», 2017).

М.П. Федотова-Нулгынэт создала мир интересных сказок, в которых автор старается дать маленьким читателям по возможности полное представление об окружающем мире. В северных краях взрослые с детства внушают ребенку, что материальный и духовный миры взаимосвязаны и взаимообусловлены. Такие знания постепенно проникали и закреплялись в сознании ребенка. Нулгынэт сама с рождения росла, слушая сказки и повести дедушки, и мы знаем, какие ростки заложили такие рассказы в ее творческой жизни.

Образ сильной, мудрой эвенской женщины Мария Прокопьевна раскрывает в произведениях «Угли Султекана», «Иркинмэл и Миргиня» и «Таччаана». Эвенские женщины очень умны и умеют выживать в суровых природно-климатических условиях. Например, Султекан своим поступком спасла собственный народ от гибели, благодаря прозорливости нашла выход из трудной ситуации, – сплела из тальника снегоступы и обеспечила народ рыбой. Здесь автор показывает бытовую культуру эвенов. Султекан – образец эвенской женщины, которая вправе называться хранительницей домашнего очага. Сказка «Таччаана» рассказывает о главной героине по имени Таччаана, которая спасла своих сестёр от голода. В этом произведении, повествующем о жизни кочевых народов, автор показывает суровый, стойкий и сильный характер северной девушки. Сказка «Иркинмэл и Миргиня» повествует о хвастливом богатыре, который славился своей нечеловеческой силой. Но благодаря Миргиня, он понял, что в жизни главное не сила, а прежде всего ум, мудрость и человечность. Здесь мы видим, что для северного народа женщина имеет равные права, сохраняла функции хранительницы очага, но не находилась в подчиненном и зависимом положении.

Библиографический список

1. Алексеева С.А. *Традиционная семья у эвенов Якутии (конец XIX – начало XX в.): историко-этнографический аспект*. Новосибирск: Наука, 2008.
2. Винокурова Л.Е. *Культура народов Якутии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Якутск, 2009.

Во многих сказках писательница говорит о том, что северный народ – очень сплочённый, добрый и гостеприимный, и они понимают, что один человек в тундре не выживет, только благодаря взаимопониманию народ может жить, а не выживать. В сказке «Түргэн оҕолор» («Быстрые дети»), при казалось бы описании бытовой культуры эвенов, большое внимание уделяется воспитанию детей северного народа. Например, старик учит сына посильной работе по хозяйству, навыкам охотника, а через несколько лет он спасает людей от голодной смерти, строит дома нуждающимся. А старуха учит дочь быть матерью, хозяйкой, хранительницей домашнего очага, готовить еду и вышивать бисером.

Сказка «Истин таптал» («Искренняя любовь») учит читателей защищать и беречь природу, животных и птиц, что охотиться на священных и запрещенных животных нельзя. Так, мы узнаем о сложности жизни стерхов, когда они каждый охотничий сезон подвергаются опасности. В сказке «Эсэһит уоплаттар» («Охотники на медведей») повествуется о трёх братьях, которые охотились исключительно только на медведей, и в итоге их единственная сестра превращается в медведицу. После этого случая говорится, что эвены стали считать медведей родственниками и перестали на них охотиться. В сказке «Одууна Куо» повествуется о брачном союзе человека с птицами: с вороной, куропаткой, кукушкой и гагарой. Причём животные рисуются как существа совершенно человекоподобные, и по физической своей природе, и по образу жизни. В сказке также отражено много лирических, мелодичных эвенских песен.

Во многих сказках Мария Прокопьевна пишет про злых духов, про чудесные превращения и проделки шаманов. Так, в произведениях мы видим приключения и столкновение девушек со злым духом; превращение абаасы (злой дух) в прекрасного молодого человека; храброго мальчика-шамана, который отважно побеждает главного злого духа. М.П. Федотова-Нулгынэт росла, слушая старинные легенды и предания, особенно её интересовали повести про шаманов, удаганок. С давних времен шаманы боготворили и боялись, верили в силу исцеления ими любой болезни. Шаман как центр сюжетной линии – распространённое явление не только в эвенской литературе, но и в фольклоре других северных народов.

Итак, сказки и рассказы М.П. Федотовой-Нулгынэт – интересный образец культурного наследия малочисленных народов Севера. Автор знакомит своего читателя с нормами поведения, культурой, обычаями и верованиями эвенского народа. Её сказки дают особое понимание ценности таких человеческих качеств, как вежливость, доброта, уважение к старшим и любовь к труду. Они учат тому, как важно каждому иметь друзей и не бросать друга в беде. На примере героев сказок ребёнок видит, какие поступки совершают положительные герои, а какие отрицательные. Читая, дети начинают понимать, что такое добро и зло.

Таким образом, общественная деятельность писательницы открывает и объясняет многосторонний талант Марии Прокопьевны Федотовой-Нулгынэт. Она привносит большой вклад в развитие эвенской культуры: организация обрядового праздника и других традиционных национальных мероприятий, участие во многих международных семинарах и конференциях, борьба за защиту экологии родного края и сохранение эвенского языка. Будучи педагогом, Мария Прокопьевна широко пропагандирует распространение и способствует развитию культурного наследия малочисленных народов Севера. Так, были созданы несколько кружков: литературный, итогом которого стала успешно выпущенная книга детских произведений; эвенской культуры, где дети узнали много народных песен, танцев и сказок; кукольный театр, где были изготовлены сотни эвенских кукол; кружок по пошиву народной эвенской одежды. Вся эта кружковая деятельность способствовала знаниям детей о своих предках, традициях и обычаях эвенского народа, в результате чего можно надеяться на дальнейшую сохранность и распространение традиций малочисленных народов Севера.

Истоками и началами литературной деятельности М.П. Федотовой-Нулгынэт явились кочевое детство и воспитание в духе национальных традиций и быта, сказки и песни дедушки и матери. Литературная деятельность М.П. Федотовой-Нулгынэт – одно из замечательных проявлений многогранности её таланта. В течение почти всей своей творческой жизни она пишет стихи, рассказы и сказки, опубликовала ряд литературно-критических статей и обзоров. Таким образом она продвигает свой родной эвенский язык в широкую читательскую аудиторию. Короткие рассказы Нулгынэт для детей отличаются умелым использованием фольклорных традиций, где немногословная нравоучительность достигается тщательным отбором деталей, чёткостью и ясностью мысли. Сказки, предания и рассказы Марии Прокопьевны знакомят читателя с нормами поведения, культурой, обычаями и верованиями эвенского народа. Её сказки дают особое понимание ценности таких качеств, как вежливость, доброта, уважение к старшим и любовь к труду. Читая произведения Нулгынэт, мы многое узнаём о суровых условиях жизни в тундре, познаём культурные и ментальные особенности народа.

Таким образом, огромную роль и значение личности М.П. Федотовой-Нулгынэт мы видим не только в развитии эвенской литературы, но и в сохранении традиционной культуры в целом.

3. Тарабукин В.А. Үүнэр – сайдар Нулгынэт. *Чолбон*. 2006; 12: 77 – 78.
4. Федотова М.П. Национальной оройон статуһун ситиһиэххэ. *Индиур уоттара*. 1993. Балаһан ыйын 28 к.
5. Иванов А. Туундараһа “нөргүнэй” дыэрэйэр. *Чолбон*. 2012; 2: 81 – 83.
6. Федотова М.П. Сааскы бултааһыны бобуохха... *Индиур уоттара*. 1991. Муус устар 9 к.
7. Федотова М.П. Национальной оройон статуһун ситиһиэххэ. *Индиур уоттара*. 1991. Олунньу 19 к.
8. Ильяхов П.Н.-Хамса. *Саха сирин норуоттарын эмчиттэрэ*. Дьокуускай: Бичик, 1994.
9. *Хотууе нургуһуннар* (Орто Дојду оскуолатын үөрэнээччилэрин айымньылары). Хомујан онордо уонна балэмнээтэ М.П. Федотова. Дьокуускай, 1994.
10. Окорокова В.В. *Нулгынэт айар үлэтэ*. Дьокуускай: Сайдам, 2016.

References

1. Alekseeva С.А. *Tradicionnaya sem'ya u 'evenov Yakutii (konec XIX – nachalo XX v.): istoriko-etnograficheskiy aspekt*. Novosibirsk: Nauka, 2008.
2. Vinokurova L.E. *Kul'tura narodov Yakutii: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij*. Yakutsk, 2009.
3. Tarabukin V.A. Үүн'ер – сайдар Нулгын'ет. *Cholbon*. 2006; 12: 77 – 78.
4. Fedotova M.P. Nacional'naj orojon statuhun sithi' eh'h'e. *Indigir uottara*. 1993. Балаһан ујун 28 к.
5. Ivanov A. Tuundaraһа "nөrgyn' ej" d'i'er' ej'er. *Cholbon*. 2012; 2: 81 – 83.
6. Fedotova M.P. Saasky bul'taahyны bobuohha... *Indigir uottara*. 1991. Muus uстар 9 к.
7. Fedotova M.P. Nacional'naj orojon statuhun sithi' eh'h'e. *Indigir uottara*. 1991. Olunn'u 19 к.
8. Il'yahov P.N.-Hamsa. *Saha sirin noruottaryn 'emchit' er'e*. D'okuuskaj: Bichik, 1994.
9. *Hotugu n'urguhunnar* (Orto Doјdu oskuolatyn үө'r' eh'chil'erin ajymnylара). Hомујan onорdo uonna b'el'emn'e'et'e M.P. Fedotova. D'okuuskaj, 1994.
10. Okorokova V.B. *Nulgyn'et ajar yl'et'e*. D'okuuskaj: Sajdam, 2016.

Статья поступила в редакцию 15.07.19

УДК 82

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00142

Ge Jing, postgraduate, Moscow State University, Moscow (Moscow, Russia), E-mail: 183503496@qq.com

THE ROLE ELEMENTS OF LANGUAGE CORRECTNESS AND ADEQUACY IN NEWS PRESENTATION. The subject of the study is a problem of language correctness and adequacy in presentation of news. In the paper various stages of the movement and transformation of news flow are examined in detail, special attention is paid to its characteristics such as reliability, adequate interpretation by the journalist, tactful presentation of material and assimilation of news material by the audience. To comply with these characteristics, it is very important to take into account linguistic correctness and adequacy in processing of information and further presentation in the form of a news stream. As a methodological basis of the research, method of theoretical analysis, the study of materials of scientific and periodicals. The novelty lies in the analysis of the problem of the adequacy of individual journalist's knowledge of the actual reality, processing and presentation of the information received in an appropriate and correct form from the point of view of language means, an important problem has been raised and considered in the field of the effectiveness of the interaction of the material intermediary (text, audio or video message) with the target audience. Journalist in this process is very important: at present, a journalist can not only interpret the prevailing reality, events that have occurred in economics, politics, culture, based on general rules without relying on a strong subjective assessment, but also acts as a kind of filter through which information passes and acquires a certain value characteristic in the minds of the target audience as the correct information that given adequately and the right language means, avoiding different interpretations or double meaning. To submit real data about life facts or events, this task is laid in the basis of any work, and a complex of such works carries a larger task, the most objective and complete reflection of reality.

Key words: linguistic correctness, adequacy of news, speech competence, mass information, audience awareness.

Гэ Цзин, аспирант, Московский государственный университет, г. Москва, E-mail: 183503496@qq.com

РОЛЬ ЭЛЕМЕНТОВ ЯЗЫКОВОЙ КОРРЕКТНОСТИ И АДЕКВАТНОСТИ ПРИ ПОДАЧЕ НОВОСТЕЙ

Предметом исследования данной работы является проблема языковой корректности и адекватности в представлении новостей. В данной работе подробно рассматриваются различные этапы движения и трансформации новостного потока, особое внимание уделено таким его характеристикам, как достоверность, адекватная интерпретация журналистом, тактичная подача материала и усвоение новостного материала аудиторией. Для соответствия этим характеристикам очень важно учитывать языковую корректность и адекватность при обработке информации и дальнейшей подаче в виде новостного потока. В качестве методологической основы исследования применены метод теоретического анализа, документального анализа. Новизна заключается в анализе проблемы адекватности познания отдельным журналистом фактической действительности, обработки и представления полученной информации в адекватной и корректной с точки зрения языковых средств форме, поднята и рассмотрена важная проблема в области эффективности взаимодействия материального посредника (текст, аудио или видеосообщение) с целевой аудиторией. Журналист в этом процессе очень важна: в настоящее время журналист не только может интерпретировать сложившуюся действительность, события, случившиеся в экономике, политике, культуре, исходя из общих правил без опоры на сильную субъективную оценку, но также выступает в роли своеобразного фильтра, через который информация проходит и приобретает определенную ценностную характеристику в сознании целевой аудитории в качестве корректной информации, которая подается адекватно и правильными языковыми средствами, не допуская различной трактовки или двойного смысла. Подать реальные данные о жизненных фактах или событиях, эта задача заложена в сути любого произведения, а комплекс из таких произведений несет более масштабную задачу, наиболее объективного и полного отражения действительности.

Ключевые слова: языковая корректность, адекватность новостей, речевая компетентность, массовая информация, информированность аудитории.

На сегодняшний день уровень ответственности мастеров эфира и пара существенно возрастает, и это будет требовать от журналиста более высокого уровня как лингвистической, так и культурной компетентности. Учитывая увеличивающийся с каждым годом поток информации, а также появления новых видов СМИ, часть из которых заменяет более классические, а часть – выступает в роль дополнения. Соответственно, в борьбе за своего зрителя, целевую аудиторию, в условиях усиливающейся конкуренции, и новые, и старые СМИ должны делать ставку не только на самую быструю реакцию на то или иное событие, но также и на качественную подачу. Последняя подразумевает корректные языковые инструменты, адекватность и отсутствие возможности недопонимания или двойного смысла.

В.В. Журавлев считает, что появление интернета, с одной стороны, увеличило количество источников новостей, с другой стороны, снизило качественный уровень подачи информации, попутно выполняя обесценивание профессии журналиста. Кроме того, целый ряд исследователей (А.В. Белоедова, В.Г. Лисицкая,

Д.А. Нуриева,) ставили вопрос об оценке компетентности журналиста, его восприятия, обработке и подаче информации в корректном виде, без лишнего толкования или недопонимания и дальнейшей передачи этой информации в виде сообщения в адрес целевой аудитории, которая, в свою очередь, после полного ознакомления, в своем сознании воспринимает полученную информацию как достоверную. Здесь сказывается влияние не только интернета, который, благодаря массовому охвату и доступным ресурсам, позволил заниматься публикациями и распространением новостей даже тех, кто по своему культурному уровню далек до журналистики, но и всеобщему ускорению темпа жизни, который не позволяет углубляться в чтение текста, а получать информацию дозированно, в виде тезисов. И здесь появляется главная проблема – мало кто способен подать и осветить событие в виде ряда кратких и понятных тезисов, не допускающих иного восприятия или двойного толкования. Это касается даже классических СМИ. И.В. Ерофеева оценивает работу СМИ как обладающую соответствующей аксиологичностью и имеющую цель на обеспечение подачи и распространения струк-

турированного комплекса взглядов об окружающем мире в соответствии с определённым ценностным базисом [3].

В теории журналистики определение «массовая информация» считается основным. Подобную функцию, к примеру, в общей теории искусства выполняет «образ», в политэкономии – «товар» и т. п. Как раз через описание деятельности журналистики по сбору, компоновке, обработке, дальнейшему распространению массовых сведений выражается суть журналистики в виде специфической сферы социальной деятельности. Журналистика не обладает какими-либо другими средствами для выполнения собственной социальной функции, помимо информации, которая, по сути, играет роль особого посредника, находящегося между журналистикой и целевой аудиторией. При этом информация – это важнейший рабочий инструмент, при помощи которого можно решить самые разные задачи, которые стоят перед системой журналистики, выступающей в роли своего рода социального института, которому присущи специфические черты. По этой причине журналистику напрямую относят к средствам массовой информации.

Функция журналиста сводится к осуществлению сбора и осмысления информации об окружающей действительности, её переработки и выдаче в виде текста на каком-либо материальном носителе. В системе $D \rightarrow Ж \rightarrow T \rightarrow A$ текст можно интерпретировать как специально сформированный носитель информации, который, хотя и подготовлен для определенной аудитории, но пока не опробован, о его воздействии нельзя что-то говорить, ведь «до непосредственной встречи» с аудиторией сложно предсказать, будет ли он работать, выполнит ли возложенную на него задачу.

Анализируя непосредственный информационный процесс, новостной текст можно интерпретировать как материальный посредник, соответственно, если аудитория не получила имеющуюся в нём информацию (не прочитана газета, не просмотрена телевизионная передача, проигнорирована информация из-за неадаптированности её подачи для целевой аудитории), в этом случае эффективность функционирования всей системы подачи информации можно считать заблокированной или нарушенной. Но гораздо серьёзнее ситуация, когда «неполучение» информации целевой аудиторией или значительное искажение имеет серьёзные общественные последствия, процесс информационного обмена испытывает затруднения в работе или вообще прерывается. Получается, что донесение заложенных сведений происходит только в тот момент, когда они достигают целевую аудиторию в корректном и понятном варианте. Как итог, информацией в конечном счёте из всего потока можно назвать только ту часть, которая принята, понята и освоена аудиторией, на которую она рассчитана [8].

В теории информации подобная трактовка выступает в роли отправного момента, а информация отделяется от сообщения, это считается принципиальным. Хотя само сообщение, пока оно не представлено целевой аудитории и нельзя оценить, воспринято ли оно аудиторией, пока еще является возможной информацией. В дальнейшем, при соприкосновении с «конечным потребителем» произойдет выделение информации в той или иной степени. Выходит, что информацией можно считать тот элемент, который сработал при восприятии со стороны аудитории.

Анализируя влияние текста на аудиторию ($T \rightarrow A$), можно выделить два основных акта, формирующихся объективным образом. Первый акт связан с осуществлением отбора из источника массовой информации ряда сообщений (текстов), которые интересны аудитории, что далее перерастает в отбор информационной составляющей из данного текста как нечто воспринимаемое, имеющее интерес, полезное для целевой аудитории. Вторым актом будет являться переработка полученной информации, её воздействие на сознание аудитории, формирование ответной реакции, заключающейся в определенном поведении представителей целевой аудитории. Итогом воздействия становится трансформация уже сформировавшихся взглядов, представлений, суждений и т. п. Причём указанная трансформация обладает двойственной направленностью: с одной стороны, происходит развитие, систематизация, уточнение или углубление взглядов и мнений, с другой – деградация, обесценивание, разрушение или дезинтеграция. В качестве результата можно считать «что и как» восприняла аудитория из полученного сообщения [3].

Учитывая все приведенные трансформации, которые могут произойти с текстовым сообщением в процессе обработки, адаптации и передачи по отношению к целевой аудитории, к журналистам, которые перерабатывают информацию, предъявляются очень важные требования, которое заключается в подробном знании всех процессов и закономерностей, которые информация может претерпеть. Здесь требуется максимальная адекватность, адаптивность информации и использование корректных языковых средств, которые максимально правильно донесут содержащиеся в сообщении данные до целевой аудитории. Соответственно, основываясь на состоянии качества восприятия аудитории, задачей журналиста является налаживание взаимоотношений с ней, максимальная адаптивность и понимание своей целевой аудитории как факторы, способные обеспечить для возможной информации наиболее полное принятие, освоение и формирование в сознании зрителя как реальной информации [4].

Отсюда же появляется вполне очевидная проблема наличия адекватного познания со стороны профессионального журналиста, корректная трактовка окружающей действительности, выражающаяся как в фиксации переработанной информации в тексте, а также понимании влияния эффективного взаимодействия текста и заложенной в нём информации, и выбранной целевой аудитории. Могут

возникнуть две проблемы. Первая связана с информационной насыщенностью в тексте, какими могут считаться некоторые потенциальные данные, внедрённые с расчётом на более высокий уровень эффективности. Другой проблемой можно считать повышенную информативность в самом отдельном тексте, что подразумевает наличие лишних деталей или иной информации, которая заостряет восприятие текста, неся в себе потенциал «столкновения с аудиторией», что будет направлено на получение высокой фактической результативности. Получается зависимость, согласно которой уровень информационной насыщенности каждого текста будет влиять на его фактическую информативность, в итоге, это будет определять переход для возможной информации на уровень принятой, переработанной и воспринятой в качестве фактической информации [2].

Соответственно, важной проблемой для журналиста при выработке подготавливаемых текстов является усиление информационной насыщенности. По сути, средства массовой информации в процессе массовой обработки информации создают три этапа её прохождения, куда включены: 1) отражение фактической действительности; 2) работа над текстом будущего сообщения, в который заложена возможная информация; 3) восприятие текста аудиторией [1].

Во время работы с информацией во всех случаях есть её источник и получатель (потребитель). Процессы и пути, по которым происходит передача соответствующих сообщений от источника получения информации к её непосредственному потребителю, считаются информационными коммуникациями. В свою очередь, для представителя целевой аудитории – усреднённого потребителя – важной будет являться такая характеристика подаваемой информации, как адекватность.

Общенаучная трактовка рассматривает адекватность как наличие тождественности, полного соответствия. Теория познания относит адекватность к последовательности корректных воспроизведений отношений и различных связей объективного существующего мира в мышлении. Философия же трактует какое-либо представление обладающим адекватностью при условии соответствия вещи, к которой оно имеет отношение, к состоянию «правильности». Прагматика несёт в себе цель исследовать не только сам язык в виде особой системы знаков, но и учитывать специфику речевой коммуникации, демонстрации языка в виде «коллективной речевой практики», которая тесно связана с разными законами жизни социума, психологии индивида, со спецификой мировосприятия индивида, его когнитивной базы, с разными национальными традициями и культурными стереотипами».

Адекватность информации – конкретный уровень соответствия формируемого с использованием полученных сведений образа фактическому процессу, объекту, явлению и т. д. Адекватность информации выражена в трёх главных формах: синтаксической, семантической, прагматической [1].

Синтаксическая адекватность отражает формально-структурные особенности информации и не касается её смыслового содержания. На синтаксическом уровне происходит учёт типа носителя и метод представления сведений, быстрота обработки и передачи, параметры кодов представления сведений, точность и надёжность преобразования таких кодов и т. д. [5].

Смысловая (семантическая) адекватность определяет уровень соответствия образа отдельного объекта и самого объекта. При этом семантический аспект предусматривает учёт смыслового содержания информации. На данном уровне производится анализ тех данных, которые отражаются с помощью информации при изучении смысловых связей. Такая форма необходима для формирования представлений и понятий, определения смысла, содержания информации и её последующего обобщения.

Потребительская адекватность выступает отражением информации и её потребителя, соответствием информации обозначенной цели управления, которая на её основе реализуется. Выражаются прагматические качества информации исключительно во время единства объекта (информации), пользователя и управленческой цели. Прагматическая сторона изучения обусловлена полезностью, ценностью применения информации во время выработки потребителем основного решения для обеспечения реализации своей цели. С такой позиции производится анализ потребительских качеств информации. Такая форма адекватности напрямую обусловлена практичностью использования информации, соответствием её целевой функции функционирования системы [2].

При этом строгое следование таким основным требованиям синтаксической, семантической и прагматической адекватности является существенным условием выполнения очень важной задачи массово-информационной деятельности – обеспечения информированности аудитории. А преодоление возможных сложностей послужит обеспечению расширения кругозора, образованности, креативных навыков журналиста, улучшение гуманистического направления его социальной позиции, желание помочь собственной аудитории более глубоко разобраться в жизни и т. п. [1].

Отдельно стоит отметить необходимость языковой корректности текста. Ведь нередко, скудное владение языком, недостаточный кругозор и неумение работать с текстом приводит к настоящим курьезам, которые способны придать двойную, а то и тройную интерпретацию событий, либо поставить аудиторию в состояние недоумения. Например, «Эхо Москвы» в 2012 году раскрывая тему проведенной в Республике Беларусь смертной казни озаглавило свой материал следующим образом: «Акция памяти казнённых в Беларуси террористов». Исходя из заголовка, у обычного читателя уже возникает непонимание сути текста, а

также возникает вопрос, по какой причине проводят акцию памяти террористов. Однако речь идет о людях, которых казнили, обвинив в теракте в минском метро, далеко не все согласились с выводами следствия, считая обвиняемых невиновными. Автор текста не смог отразить корректно, допустив языковую ошибку, в результате чего такой заголовок может вызвать лишь недоумение.

Другой пример – в 2014 году появившаяся статья на сайте «РИА-новости» под заголовком: «Невозможность могла быть причиной взрыва бытового газа в доме в Москве». Для обычного читателя подобный абсурд может стать, как минимум, поводом к недоумению, однако, автор той статьи лишь хотел передать идею, что достоверную причину взрыва устранить невозможно, что свидетельствует не только об ошибочном использовании языковых средств, но даже нарушении логических конструкций построения предложения [8].

Достижение высокого уровня прагматической адекватности потребует от журналиста знания тех факторов и условий, которые будут действовать в области отношений «текст – аудитория», воздействуя на результативность контактов со слушателем, читателем, зрителем, и предопределяют высокий уровень информативности текста. В то же время для разных слоёв аудитории журналист должен намеренно, по-новому, подготовить информацию [3].

Обеспечить прагматическую адекватность можно только с соблюдением трёх обязательных условий информативности. Основная часть исследователей полагает, что в массмедийных текстах в ходе их функционирования могут быть выработаны свои речевые нормы. В этом заключается эмпирическая целесообразность интегративного определения «медиаорма». При этом сама природа

данного феномена будет определяться «книжно-разговорным междуречием». Вот в связи с чем не просто нужно, но системно важно обеспечивать развитие и улучшение речевой культуры самого журналиста, определяющей меру, такт, вкус в области использования разных речевых компонентов, поставленных на грани нормативно-разговорного-ненормативного [7].

Стилистические изменения отличаются неравномерностью не только в разных профессиональных, социальных, возрастных категориях говорящих, но и в отношении к отдельным гражданам. Данные слова будут справедливыми в первую очередь по отношению к разным стилистическим нормам, формирующимся в текстах масс-медиа. Понятно, что как раз СМИ активно могут формировать языковой вкус в современной эпохе, оказываясь под влиянием постмодернизма [2].

Такой тезис позволяет актуализировать оценку медиатекста не только в области отдельных языковых норм, но и коммуникативных и стилистических норм [5].

При этом сам медиатекст в XXI столетии продолжает улучшать собственный коммуникативно-прагматический статус и эффективно реализовывать перспективные возможности весьма мощного влияния на речевое сознание граждан, параллельно создавая языковой вкус и определённые языковые пристрастия у молодых людей. В эпоху «информационного общества» поток информации с каждым годом возрастает, при этом, мозг обычного человека не способен увеличить скорость обработки информации. Учитывая последние общественные тренды, эти требования к журналистам как операторам переработки информации и подачи её в удобоваримом виде будут только возрастать.

Библиографический список

1. Белоедова А.В. Типы источников информации в современном медиадискурсе и проблемы их достоверности. *Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки.* 2017; 7 (256): 87 – 94.
2. Володина М.Н. Язык средств массовой информации. Москва: Академический проект, 2008.
3. Ерофеева И.В. Аксиология медиатекста в российской культуре (репрезентация ценностей в журналистике начала XXI в.). Санкт-Петербург, 2010.
4. Журавлев В.В. Влияние интернет-технологий на формирование пространства коммуникативных отношений между СМИ и потребителем. 2016; 40: 56 – 61.
5. Кашкин В.Б. Авторитетность как коммуникативная категория. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2007; 5: 12.
6. Лисицкая Л.Г. Стилистическая характеристика языка современных медиатекстов. *Наука. Инновации. Технологии.* 2010; 66: 214 – 219.
7. Нуриева Д.А. Проблематика языковой компетентности журналиста в современном мире. *Учёные записки Казанского университета.* 2015; Т. 159: 41 – 45.
8. Прохоров Е.П. Введение в теорию журналистики: учебник. Аспект Пресс, 2011.

References

1. Beloedova A.V. Tipy istochnikov informacii v sovremennom mediadiskurse i problemy ih dostovernosti. *Nauchnye vedomosti BelGU. Seriya: Gumanitarnye nauki.* 2017; 7 (256): 87 – 94.
2. Volodina M.N. *Yazyk sredstv massovoj informacii.* Moskva: Akademicheskij projekt, 2008.
3. Erofeeva I.V. *Aksiologiya mediateksta v rossijskoj kul'ture (reprezentaciya cennostej v zhurnalistike nachala XXI v.).* Sankt-Peterburg, 2010.
4. Zhuravlev V.V. Vliyaniye internet-tehnologii na formirovaniye prostranstva kommunikativnykh otnoshenij mezhdru SMI i potrebitel'em. 2016; 40: 56 – 61.
5. Kashkin V.B. Avtoritetnost' kak kommunikativnaya kategoriya. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2007; 5: 12.
6. Lisitskaya L.G. Stilisticheskaya harakteristika yazyka sovremennykh mediatekstov. *Nauka. Innovacii. Tehnologii.* 2010; 66: 214 – 219.
7. Nurieva D.A. Problematika yazykovoj kompetentnosti zhurnalista v sovremennom mire. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta.* 2015; T. 159: 41 – 45.
8. Prohorov E.P. *Vvedeniye v teoriyu zhurnalistiki:* uchebnik. Aspekt Press, 2011.

Статья поступила в редакцию 15.07.19

УДК 811.161.1 (470.67)

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00143

Kakvaeva S.B., *Cand. of Sciences (Philology), teaching assistant, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sabri82@mail.ru*

NOMINATIVE SEMANTICS AND SYNTAX IN CONSTRUCTIONS WITH INTRANSITIVE SINGLE VERBS IN THE LAK LANGUAGE. The article discusses the meaning of the nominative in constructions with intransitive unary verbs of different semantics. Attention is drawn to the difficulty of defining the concept of "subject" in Dagestan languages. The thesis about the absence of a passive voice in Lak is questioned. The specificity of the verbs of existence, position, movement, state, and state transition is revealed. Derivatives and compound verbs with components *uchin / t1un* in the predicate position, which are involved in the formation of the construction of different semantics, are also considered. Thus, with monovalent verbs of different semantics (verbs of action, process, state), the only actant, whether Agents or Paciens, finds a single coding method – the form of the nominative.

Keywords: Lak language, case, semantic role, subject, semantics of sentences of nominative structure.

С.Б. Какваева, ассистент, канд. филол. наук, Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала, E-mail: sabri82@mail.ru

СЕМАНТИКА И СИНТАКСИС НОМИНАТИВА В КОНСТРУКЦИЯХ С НЕПЕРЕХОДНЫМИ ОДНОМЕСТНЫМИ ГЛАГОЛАМИ В ЛАКСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются значения номинатива в конструкциях с непереходными одноместными глаголами разной семантики. Обращается внимание на сложности определения понятия «подлежащее» в дагестанских языках. Подвергается сомнению тезис об отсутствии пассивного залога в лакском языке. Выявляется специфика глаголов существования, позиции, движения, состояния и перехода состояния. В статье также рассматриваются производные и составные глаголы с компонентами *учин/т1ун* в позиции предиката, которые участвуют в образовании конструкции разной семантики. Показано, что при одновалентных глаголах разной семантики (глаголы действия, процесса, состояния) единственный актанта, будь то Агенса или Пациенса, находит единый способ кодирования – форму номинатива.

Ключевые слова: лакский язык, падеж, семантическая роль, подлежащее, семантика предложений номинативной структуры.

Введение

Центральное место в системе именного формообразования занимает номинатив (именительный падеж), от которого непосредственно или через посредство интерфейсов косвенных основ образуются все остальные падежи: *ч1ира*

'стена' – *ч1ира-л*, *арс* 'сын' – *арс-на-л*, *бак1* 'голова' – *бак1-ра-л*, *хъу* 'пашня' – *хъу-ни-л*, *вац1а* 'лес' – *вац1а-лу-л*, *хавар* 'весть' – *хавар-дану-л* и т. д. Номинатив и в синтаксисе относится к ядерным падежам, претендующим на роль подлежащего элементарного (простого) предложения. Эти претензии оправданы тем, что

именной член в номинативе является контролёром классного согласования всех членов предложения, изменяющихся по классам:

(1) *Плу* (1 кл.) *шава ур* 'Отец дома находится (есть)' – *Су* (3 кл.) *шаппа бур* 'Сестра дома находится (есть)' – *Нину* (2 кл.) *шарда дур* 'мать дома находится (есть)' – *Хьус* (4 кл.) *шарда дур* 'Имущество дома находится (есть)'.

При этом номинатив занимает не только позицию субъекта при одностных глаголах, как в (1), но и прямого объекта, как в (2):

(2) *Ниттил* (2 кл.) *арс* (1 кл.) *цич'анна* (1 кл.) *уцуцунни* (1 кл.) 'Мать сына к себе забрала' – *Ниттил душ* (3 кл.) *цич'анна* (3 кл.) *буцуцунни* – 'Мать дочь к себе забрала', *Арснал* (1 кл.) *нину* (2 кл.) *цач'анна дуцуцунни* (2 кл.) 'Сын мать к себе забрал'.

От имени в номинативе зависят и личные окончания глагола:

(3') *На* (1 л.) *нину* (2 кл.) *ттуч'анна дуцав* 'Я мать к себе забрал' – (3²) *Ина* (2 л.) *нину* (2 кл., 3 л.) *вич'анна* (2 кл.) *дуцуцунни* (2 кл., 3 л.) 'Ты мать к себе забрал' – (3³) *Ина* (2 л.) *ниттил цич'анна уцуцунна* – Тебя мать к себе забрала.

Комментарий: в (3¹) личное местоимение 1 лица выступает в роли субъекта, глагол в форме настоящего перфектного времени в лице согласуется с субъектом (окончание –ав), классное согласование остаётся объектным; в (3²) субъектом является 2 лицо, однако личное и классное согласование контролируется объектом. В (3³) представлен случай, когда локуторы (1-2 лица) в позиции прямого объекта контролируют классное и личное согласование глагольных и неглагольных членов предложения.

1. Номинатив и проблема подлежащего в дагестанских языках

Именительный падеж в языках эргативного строя, в отличие от того же падежа в языках номинативного строя, противопоставленного аккузативу в конструкциях с переходными глаголами, в трудах исследователей языков эргативного строя получил название абсолютива (М.М. Мещанинов, Г.А. Климов, М.Е. Алексеев, А.Е. Кибрик и др.). Абсолютив, объединяющий ядерный актант переходного глагола с одним из ядерных актантов переходного в роли Пациенса, как считает А.Е. Кибрик, является гиперролью, обозначающей непосредственного, ближайшего, наиболее затрагиваемого участника ситуации. «Абсолютив противопоставлен при переходном глаголе участнику с гиперролью Агентива – наиболее агенсоподобному из нескольких участников ситуации» [1, с. 124]. Нахско-дагестанские языки А.Е. Кибрик относит к семантически эргативным языкам, в которых «ролевые характеристики актантов непосредственно кодируются морфологическими средствами и являются при конкретном глаголе постоянными. В частности, в таких языках отсутствуют залогии» [1, с. 128]. Однако последнее утверждение может быть оспорено, поскольку залоговые преобразования в дагестанских языках возможны, только осуществляются они не перекодированием падежей, а другими средствами. Так, конструкция с переходным глаголом «действия» может быть преобразована в «страдательную» конструкцию:

(4¹) *Зузвалтрал бригедалул кьатри дурунни* 'Бригада строителей построила дом' – (4²) *Кьатри дурну дур* 'Дом построен' – при этом субъект действия сокращается до нуля, а глагол действия в форме перфекта заменяется аналитической формой, состоящей из перфектного деепричастия и связки. Замена подлежащего действительного оборота дополнением в творительном падеже и в русском языке не является единственным способом пассивизации: пассивным являются и конструкции типа *Дом построен в срок*, близки к пассивным и односоставные предложения типа *Дом построили в срок*.

Проблема подлежащего является одной из широко обсуждаемых проблем описания языков эргативного строя. Как отмечает Е.А. Кибрик, «несмотря на многовековую историю существования этого термина, понимание его общезыковой сущности до последнего времени было на донаучном уровне» [1, с. 119]. Формально-грамматические определения подлежащего, эффективные для конкретных языков, на которых они ориентированы (например, русского) языков, оказались непригодными для других языков, так как «в каждом языке имеется свой непредсказуемый арсенал формальных средств кодирования подлежащего» [там же.] С учётом достижений современной лингвистики Е.А. Кибрик [1, с. 119 – 129] обращает внимание на функции именного члена, претендующего на место подлежащего. В иерархии характеристик подлежащего прежде всего внимание обращается на его *различительную функцию* в сфере именных членов предложения. Подлежащее связано с *ролевыми* характеристиками участников описываемой ситуации: подлежащее прежде всего кодирует обычно Агенс; если такого актанта у предиката нет, то первым кандидатом на позицию подлежащего является Пациенс.

На втором месте после ролевой когнитивной сферы находится, как считает А.Е. Кибрик, *коммуникативная (дискурсивная)* сфера. Подлежащее часто сообщает известную информацию и совпадает с темой, а прямое дополнение – новую, совпадающую с ремой.

В-третьих, на выбор подлежащего, по мнению автора, влияет *онтологическая когнитивная сфера*, связанная со свойствами референтов: имена, обозначающие одушевлённых участников ситуации, особенно людей, тяготеют к позиции подлежащего, а неодушевлённые – к позиции прямого дополнения. При этом среди множества людей наиболее тяготеют к позиции подлежащего имена участников речевого акта (концепты *дейтической когнитивной сферы*).

В *реляционной иерархии*, представленной автором, первое место занимает подлежащее, являющееся наиболее обязательным компонентом предложения. На втором месте стоит прямое дополнение. Вместе с подлежащим оно входит

в ядро предикатно-аргументной структуры. Третье место в иерархии занимает не прямое дополнение, которое значительно более, чем подлежащее и прямое дополнение, нагружено ролевой онтологической семантикой и с наибольшей лёгкостью может входить в ядро. Косвенные дополнения (те члены, которые традиционно относят к обстоятельствам) имеют конкретную ролевую семантику (например, *место, время, причина, образ действия*).

В связи с эргативной конструкцией (и не только с эргативной) в языкознании возникает и другой вопрос, озвученный в работах А.Е. Кибрика: какую именную группу следует называть подлежащим в предложениях с двухместным глаголом. Предлагаются следующие альтернативы:

1. Агентивная: концепт подлежащего не зависит от падежного оформления ИГ (именной группы), т. е. подлежащее является семантической сущностью, универсально представленной во всех языках. Эта концепция представлена в описательных грамматиках по дагестанским языкам, её придерживаются составители школьных грамматик, её представил и К.И. Казенин в работе по лакскому синтаксису [2, с. 55 – 58].

2. Пациентная: подлежащим переходного глагола является Пациенс, который имеет то же оформление, что и единственный актант одностного глагола. Эта точка зрения появилась ещё на заре изучения эргативных языков, как теория пассивности этих языков, она представлена и в работах П.К. Услара [3, с. 10 – 12; 4, с. 122 – 123; 5, с. 141].

3. Амбивалентная: возможны оба типа эргативных языков, и окончательный ответ зависит от их синтаксических свойств. В действительности эти языки не образуют гомогенного класса, поскольку синтаксическое поведение этих актантов варьирует. Например, наличие в лакском языке биноминотивной конструкции и некоторые другие случаи падежного кодирования субъекта ситуации не позволяют однозначно решить вопрос о подлежащем в лакском языке.

Этот вопрос актуален для глагольных предложений, формируемых глаголами с двумя и более валентностями.

2. Номинатив при одностных глаголах

Семантическая характеристика номинатива в разных синтаксических конструкциях зависит от семантики предиката и семантически согласуется с ним. Семантическая и валентностная характеристика глаголов даётся в работах Р.Г. Эльдаровой [6], на которую опирается в описании структурно-семантических типов предложения в лакском языке Ж.Д. Баширова [7], по мере необходимости их касается и К.И. Казенин при описании синтаксиса лакского языка [2]. Вопросы семантики занимают значительное место и в работе С.Э. Шамсудиновой [8].

При анализе семантики номинатива в конструкциях с одностными непереходными глаголами мы опираемся на семантическую характеристику глаголов в названных работах.

В предложениях с одностными непереходными глаголами имя (ИГ) в номинативе занимает позицию субъекта и является единственным актантом, претендующим на роль подлежащего. В таких предложениях отражается восприятие и познание человеком предметов в их локализованном существовании, в их функциональных характеристиках и состояниях.

В *экзистенциальных предложениях* основным предикатом, обозначающим существование, является бытийный глагол *бик'ан* 'быть' в его личных и модально-временных формах (*бур*'есть', *бия*'был' и др.). В большинстве случаев бытийные предложения обозначают локализацию предмета в пространстве. Субъект может быть как личным, так и неличным – названием живых существ, растений, предметов разной семантики. Непроизводных глаголов со значением 'жить', 'обитать', 'расти' в экзистенциальном значении в лакском языке нет, имя субъекта само предполагает эти значения, они входят в фоновое знание говорящих. Например:

(5) *Жул арс цала кулпатрацал шагьрулий ур* 'Наш сын с семьёй живёт в городе'.

(6) *Арктикалий к'яла цухьри буссар* 'В Арктике белые медведи обитают'.

(7) *Багьраву гьивчул, хьюртул мухьру бур* 'В саду яблоневые, грушевые деревья растут'.

(8) *Жул шьравалу зунттул ухлилу дур* 'Наше село у подножия горы находится'.

Глаголы позиции типа 'стоять', 'лежать' и подобные для обозначения локализации неодушевлённого предмета в пространстве в лакском языке не употребляются:

(9) *Столданай самовар дур* 'На столе есть самовар'.

(10) *Ч'анкьатлуеу хьаттирду дия, ч'ирттай барбусуртту бия* 'На полу были паласы, на стенах были ковры'.

Положение предмета в пространстве, его локализация часто связана с предшествующим действием, в котором лицо или предмет участвовали в качестве субъекта или объекта. Производное состояние субъекта обозначается аналитической формой сказуемого, состоящего из перфектного деепричастия основного глагола и глагола связки 'быть' в соответствующей грамматической форме: *щяик'ан* 'сесть' – *Кьужа ккурч'ав щяик'ан ур* 'Старик на годекане сидит' (букв.: сидя есть);

уттушиин 'лечь' – *Кьашайшала шаний уттушхьуну ур* 'Большой лежит'

(букв.: лёжа есть) на постели'; *ч'ирай лахьан* 'повесить на стену' – *Ххаржан ч'ирай лархьун дур* 'Кинжал на стене висит' (букв.: повесив есть и т. д.

Отрицание существования выражается глаголом *кьабик1ан* (*бакьар*) 'не быть, не существовать': 1) *Шархъаеу школарду кьабик1ссар* 'В аулах школ не было'; 2) *Плу шааа акъар* 'Отца дома нет'.

Существование предмета связано с его возникновением, появлением. Глаголы *лхъан* 'появиться, зародиться', *бан* /*ан/дан* 'родиться', *хьун* 'появиться, случиться', *ххяххан* 'вырасти, появиться (о растениях)' и под. связаны с возникновением, началом существования: 1) *Лакрал цичру лярхъуссар 300 шинал хьхьич1* 'Лакская письменность появилась 300 лет назад'; 2) *Мурхьирай кьупру хьуну бур* 'На дереве почки появились'; 3) *Маршай цац ххяххун бур* 'На краю поля шиповник вырос' и т. д.

Возникновение чаще связано с созиданием, в котором участвует деятель (роль агенса) и создаваемый объект. Такие глаголы относятся к переходным и рассматриваются ниже (см. п. 3).

К глаголам разрушения относятся такие лексемы, как *гъагъан* 'разбиться' (*Урша гъагъунни* 'Кувшин разбился'), *лехъан* 'обрушиться, разрушиться' (*Къатри лерхъунни* 'Дом обрушился'), *багъан* (*Ч1ира багъунни* 'Стена обрушилась'), *лещан* 'угаснуть, погаснуть' (*Къавти лещунни* 'Костёр угас'), *т1ат1ан* 'износиться, обветшать' (*Янна т1арт1унни* 'Одежда износилась', *аян* 'сгнить') (*Нувищи аьвунни* 'Картофель сгнил'); *лян* 'распасться, перестать существовать' (*Цар лирссар* 'Аул перестал существовать, распался') и др. Номинатив при таких предикатах обозначает пассивный субъект.

Один и тот же глагол может употребляться и как непереходный, и как переходный, например: *бич1ан* 'умереть/убить', *гъагъан* 'сломаться/сломать', *лещан* 'погаснуть/погасить' и под. Такие лабильные глаголы могут создавать как номинативную, так и эргативную конструкции предложения. Если лабильный глагол употреблён в эргативной конструкции в переходном значении, то номинатив обозначает прямой объект: *Бадрижатпуп* (эрг.) *цихуна ахчилачисса Аслан-Х1усайн* (ном.) *цк1уна* 'Бадрижат убила Аслан-Гусейна, который её компрометировал'.

Способ существования объекта в языке обозначается через его функционирование, при этом в роли наиболее обобщённого предиката выступает глагол *зун* 'работать', который обозначает процесс и относится к одновидовым дюративным глаголам. Для обозначения вступления в процесс используется сочетание инфинитива с глаголом *бик1ан* в фазовом значении начала действия, конечная фаза выражается глаголом движения *бац1ан* 'остановиться': *Ссят зун дирк1унни* 'Часы заработали' – *Ссят зий дур* 'Часы работают (идут)' – *Ссят дарк1унни* 'Часы остановились'.

Для обозначения *природных явлений*, связанных с метеорологией, используются разные глаголы с ослабленной семантикой. Имя в номинативе обозначает само явление, событие, а предикат является носителем, как правило, предикативных значений сказуемого. Деление на субъект и предикат в таких предикациях является формальным, они входят во фразеологический фонд языка, воссоздают картину мира в представлении носителей языка. Приведём некоторые глагольно-именные сочетания такого типа в начальной форме глагола – инфинитиве, при этом субъект сохраняет свою позицию подлежащего, в отличие от русского языка, где именительный падеж с инфинитивом в словосочетании невозможен, а при номинализации он заменяется родительным падежом. Ср.: Весна пришла > приход весны; *Инт дирк1унни* 'Весна пришла' > *инт дуч1аеу* (номинализация, масдарная трансформация), > *инт дуч1ан* (инфинитивная трансформация).

Для предикатного оформления природных (метеорологических) концептов чаще всего употребляются глаголы движения (*буккан* 'выйти', *биян* 'дойти', *багъан* 'упасть' и др.) и глаголы звучания *т1ун* *лунин* 'звучать, говорить'. Например: *баргъ* 'солнце': *баргъ буккан* 'выйти', *гъаз хьун* 'подняться', *бахълаган* 'скрыться', *лаган* 'уйти' – явление, движение в небе, заход; *баргъ битан* 'о распространении света', *биян* 'дойти'; *ттурулпуп бугъан* 'быть скрытым' ('пойманым') тучей; *баргъ бичин* 'кинуть, засыпать' – о засухе;

гъарал 'дождь': *гъарал лач1ун* 'пойти' (букв.: пристать, вцепиться);

чявхъа 'ливень': *чявхъа буттин* 'вылиться';

мик1 'град': *мик1 бичин* 'высыпаться';

хьхьем 'роса': *хьхьем ритан* 'расстелиться';

кьув 'гром': *кьув т1ун* 'треметь';

ц1упар 'молния': *ц1упар т1ун* 'сверкать';

марххала: *марххала бан* 'сделаться';

сил 'иней': *сил ритан* 'расстелиться'; *нех, мугъали* 'река', 'селовой поток': *нех дуккан* 'выйти, появиться';

марч, буран 'ветер': 'буря': *марч бишун* 'ударить';

ссав 'небо': *ссав диян* 'дойти, достать' – о засухе, неурожае;

хъац1 'саранча': *хъац1 багъан* 'пасть';

чани 'свет, рассвет': *чани хьун* 'стать', *чани хъа-хъа т1ун* 'трескаться, трещину давать';

ц1ан 'тьма, темнота': *ц1ан хьун* 'стать', *ц1ан лакьин* 'закрывается' и др.

Менее разнообразны предикаты, сопровождающие временные концепты. С именами *ч1ун* 'время', *барз* 'месяц', *шин* 'год' употребляются глаголы движения и становления *дуч1ан* 'прийти', *гъан* 'пройти, кончиться', *хьун* 'стать'. Лексемы *ч1ун* 'время' и *ссят* 'час' в значении 'срок' употребляются с глаголом *диян* 'дойти, настать'. О наступлении времени намаза (*К1юрххиц1ун* 'предрассветный', *ахт-тайн* 'полуденный', *ахттакъан* 'предвечерний', *марк1ач1ан* 'вечерний', *хъат1ан* 'ночной') употребляется глагол *бизан* в значении 'наступать', а сами названия времени приобретают значения существительных 3 грамматического класса.

Значительную группу одноместных глаголов, формирующих номинативную конструкцию, составляют глаголы, *обозначающие процессы*, связанные с изменением состояния, качества, позиции и других признаков предмета. Непроизводных глаголов такой семантики немного. К ним относятся, например, *лах1ан* 'согнуться', *биян* 'созреть', *ссуссин* 'стереться', *бассан* 'растаять', *бакъин* 'остыть', *кьакъан* 'высохнуть', *хъатан* 'отсыреть', *шанан* 'спать', *шашан* 'свариться', *та-тан* 'схваститься' (о молоке) и подобные. Но основная масса предикатов с такой семантикой являются составными глаголами с компонентами *хьун* 'стать', *учин/т1ун* 'говорить', *бик1ан* 'быть', *буккан* 'выйти', *лаган* 'пойти' и некоторые другие, которые сочетаются с «краткими прилагательными», звукоподражательными и звукоименными компонентами и другими неавтономными словами, реже с именами существительными в номинативе и генитиве: *к1яла хьун* 'побелеть', *к1яла лаган* 'побледнеть', *меж бик1ан* 'увянуть', *кьат1 хьун* 'осыпаться', *цух учин* 'протухнуть', *рах1ат буккан* 'успокоиться', *жандрал хьун* 'сбеситься', *бак1 буккан* 'сохраниться, выжить'. Имя в номинативе при таких глаголах обозначает субъект состояния: *Оьрч1 шанан ик1унни* 'Ребёнок уснул'; *Янна кьаркьунни* 'Бельё высохло'; *Ккунукуру цух укуну бур* 'Яйца протухли'; *Т1унт1ув меж дирк1ун дур* 'Цветы завяли'; *Ккарччи х1урку т1уй дур* 'Зуб шатается' и др.

Номинатив при глаголах движения кодирует роль активного субъекта, контролирующего движение. Основными глаголами движения являются *нан* 'идти', *занан* 'ходить', *гъан/лаган* 'уйти', *уч1ан* 'прийти', *биян* 'дойти', *букхан* 'войти', *буккан* 'выйти'. Неконтролируемое движение обозначает глагол *багъан* 'упасть'. Глаголы движения в соответствии с семантикой распространяются формами слов с пространственными значениями, выполняющими роль обстоятельств. Особенностью лакского языка, как и других дагестанских языков, является отсутствие в них семы способа перемещения («пешком», «верхом», «на транспорте»). При необходимости способ передвижения обозначается вне глагола: *ахътта уч1ан* 'прийти пешком', *бурттий гъан* 'отправиться верхом', *поездрай гъан* 'поехать поездом'. Глаголы движения часто употребляются в составных глаголах и лексикализованных сочетаниях. Наиболее обобщённым значением обладает глагол *нан* 'идти', который употребляется и с темпоральными именами (*ч1ун най дур* 'время идёт', *нех най дур* 'река течёт'). Глагол *нан* грамматизируется, обозначая направленное движение при отсутствии языке специальных лексем для обозначения таких глаголов (ср. в русском: идти-ходить, бежать – бегать, лететь – летать и под.). Сочетание перфектного деепричастия более конкретных глаголов движения со спрягаемой формой глагола *нан* образует данный способ глагольного действия: *лихъан* 'убежать' – *ливхъун нан* 'убегать', *леххан* 'полететь' – *левххун нан* 'лететь', *уч1ан* 'спуститься' – *уч1ун нан* 'спускаться', *лахъан* 'подняться' – *лаехъун нан* 'подниматься', *агъан* 'упасть' – *агъун нан* 'падать'. Обобщённая функция приближения – удаления свойственна глаголам *уч1ан* – *гъан* 'прийти – уйти' в сочетании конкретными глаголами, равными с приставочными глаголами в русском языке: *левххун гъан* 'лететь' – *левххун буч1ан* 'прилететь', *ливхъун гъан* 'сбежать' – *ливхъун буч1ан* 'прибыть, спасаясь от чего-л.'. Однако таких уточнений обычно не требуется, поскольку способ передвижения «подсказывается» самим субъектом или ситуацией: 1) *Чит1улт интту цала кюрттарайн буч1ай* 'Ласточки весной прилетают (прибывают) к нам (спускаются)'; 2) *Жуч1ан Московлия хъамал бувк1унни* 'К нам из Москвы приехали гости'.

Движение в более широком смысле представлено и другими глаголами: *бачин* 'пойти, тронуться' (*Поезд бачунни* 'Поезд тронулся'), *бац1ан* 'остановиться' (*Машина ламуй бачунни* 'Машина остановилась на мосту'), *багъан* 'упасть' (*Мурхьирая гъивч багъунни* 'С дерева яблоко упало'). Этот класс предикатов пополняет составными глаголами разной структуры:

1) краткое прилагательное + *хьун* 'стать' (*гъан хьун* 'приблизиться', *арх хьун* 'отдалиться');

2) связанные сочетания глагола *хьун* 'стать' с пространственными формами существительных и наречий в лативе (*ххотулунмай хьун* 'придвинуться в тень', *шхунауй хьун* 'придвинуться сюда', *махъунауй хьун* 'отодвинуться назад' и под. изменяемые по классам форм);

3) звукоподражательные и звукоименные основы + *т1ун* 'говорить' (*суку т1ун* 'шевелиться', *х1урку т1ун* 'шататься', *аврчча т1ун* 'хромать', *ххяк т1ун* 'ползать', *т1анк1 т1ун* 'прыгать' и др.).

Глаголы движения преимущественно сочетаются с одушевлённым субъектом (агенсиом), а также с вовлечённым в движение одушевлённым и неодушевлённым субъектом в номинативе (паценсом).

Производные и составные глаголы с компонентами *учин/т1ун* в позиции предиката участвуют в образовании конструкций разной семантики. По исходной семантике данные компоненты являются двухвалентными и требуют прямого объекта, выражающего содержание, тему речи или звучания. Звукоизобразительный компонент в них «погашает» позицию прямого объекта. В таких случаях в значении непереходного глагола они образуют номинативную (1) конструкцию и квазиэргативную (2) конструкции: (1) *Ажари* (ном.) *зю т1уй бур* 'Петух кукарекает' – (2) *Ажарттул* (эрг.) *зю укунни* 'Петух прокукарекал'. При переходной семантике сложного глагола прямое дополнение оформляется косвенным падежом, чаще всего апплативом серии суперессива («на что?»): *к1иссурайн кьац1 т1ун* 'кусать палец' (о выражении досады). Такие предикаты будут рассмотрены в связи с описанием эргативной конструкции и её вариантов.

Таким образом, при одновалентных глаголах разной семантики (глаголы действия, процесса, состояния) единственный актанта, будь то Агенси или Пациенс, находит единый способ кодирования – форму номинатива.

Библиографический список

1. Кибрик А.Е. *Константы и переменные языка*. Санкт-Петербург, АЛТЕЙЯ, 2003.
2. Казенин К.И. *Синтаксис современного лакского языка*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, Изд-во АЛЕФ, 2013.
3. Услар П.К. *Этнография Кавказа: Языкознание. II. Чеченский язык*. Тифлис, 1888.
4. Услар П.К. *Этнография Кавказа: Языкознание. III. Аварский язык*. Тифлис, 1889.
5. Услар П.К. *Этнография Кавказа: Языкознание. IV. Лакский язык*. Тифлис, 1890.
6. Эльдарова Р.Г. *Морфология лакского глагола*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 1995.
7. Баширова Ж.Д. *Структурно-семантические типы простого предложения в лакском языке*. Махачкала, 2011.
8. Шамсудинова С.Э. *Словообразование глаголов в лакском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2009.

References

1. Kibrik A.E. *Konstanty i peremennye yazyka*. Sankt-Peterburg, ALETEJYa, 2003.
2. Kazenin K.I. *Sintaksis sovremennogo lakskogo yazyka*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, izd-vo ALEF, 2013.
3. Uslar P.K. *Etnografiya Kavkaza: Yazykoznanie. II. Chechenskij yazyk*. Tiflis, 1888.
4. Uslar P.K. *Etnografiya Kavkaza: Yazykoznanie. III. Avarskij yazyk*. Tiflis, 1889.
5. Uslar P.K. *Etnografiya Kavkaza: Yazykoznanie. IV. Lakskij yazyk*. Tiflis, 1890.
6. 'El'darova R.G. *Morfologiya lakskogo glagola*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 1995.
7. Bashirova Zh.D. *Strukturo-semanticheskie tipy prostogo predlozheniya v lakskom yazyke*. Mahachkala, 2011.
8. Shamsudinova S. 'E. *Slovoobrazovanie glagolov v lakskom yazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2009.

Статья поступила в редакцию 15.07.19

УДК 811.161.1 (470.67)

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00144

Kakvaeva S.B., *Cand. of Sciences (Philology), teaching assistant, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sabri82@mail.ru*

STATE, PROCESS AND ACTION IN LAK LANGUAGE (BASED ON THE MATERIAL OF SEMANTIC PRIMITIVES: "TO BE," "BECOME," "MAKE"). The article studies a current problem of features of the expression of subject-object relations in the Caucasian languages, with particular attention to the Lak language. The author gives a generalized description of the semantic-syntactic structure of verbs with the meaning "be", "become", "make" in Lak language, the system of meanings and their role in the verb form-formation and word-formation. It is postulated that these verbs are the carriers of the primary semantics of the state (*bik1an / bur*), process (*hun*) and action-process (*ban / buvan*). The material allows to conclude that the verbs *bur / bik1an* 'to be', *hun* 'to happen, become' and *ban* 'do' are indicators of the semantics of state, process and action-process in Lak.

Key words: Lak language, syntactic semantics, semantic roles, states, processes, and actions, case frame, ergative design, binominative construction.

С.Б. Какваева, канд. филол. наук, ассистент, Дагестанского государственного медицинского университета, г. Махачкала, E-mail: sabri82@mail.ru

СОСТОЯНИЕ, ПРОЦЕСС И ДЕЙСТВИЕ В ЛАКСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СЕМАНТИЧЕСКИХ ПРИМИТИВОВ: «БЫТЬ», «СТАТЬ», «СДЕЛАТЬ»)

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме особенностей выражения субъектно-объектных отношений в кавказских языках, в данном случае в лакском языке. Автор даёт обобщённую характеристику семантико-синтаксической структуре глаголов со значением «быть», «стать», «сделать» в лакском языке, системе значений и их роли в глагольном формообразовании и словообразовании. Постулируется положение о том, что эти глаголы являются носителями первичных сем семантики состояния (*бик1ан / бур*), процесса (*хьун*) и действия-процесса (*бан / буван*). Кроме того, представленный материал позволяет сделать вывод, что глаголы *бур / бик1ан* 'быть', *хьун* 'случиться. стать' и *бан* 'сделать' являются индикаторами семантики состояния, процесса и действия-процесса в лакском языке.

Ключевые слова: лакский язык, синтаксическая семантика, семантические роли, состояния, процессы и действия, падежная рамка, эргативная конструкция, биноминативная конструкция.

Введение

Вопросы структуры кавказских языков, квалификация их типологического состояния привлекали внимание исследователей, начиная с П.К. Услара и до современных представителей лингвистического кавказоведения. В фокусе внимания при этом оказались особенности выражения субъектно-объектных отношений в кавказских языках.

В грамматических очерках П.К. Услара (60-е годы XIX в.) рассматриваются вопросы структуры простого предложения, роль в предложении согласования глагола с именными членами, особенности падежной системы нахско-дагестанских языков и др. Так, исследуя чеченский и некоторые дагестанские языки, он приходит к выводу, что в них «нет глаголов действительных, а одни лишь страдательные: предмет действующий ставится в падеже творительном (*instructive, aktiv*), а предмет, на который обращено действие – в *именительном*. В лакском языке не только нет падежа винительного, но даже и нет особой формы для значения падежа творительного (*instructive, aktiv*). Если действуют 1-е или 2-е лицо, то предмет действующий отличается от предмета, на который обращено действие, только тем, что располагается впереди: оба ставятся в именительном падеже» [1, с. 141].

Автор грамматических очерков целого ряда дагестанских языков А.М. Дирр обосновал существование в этих языках трёх лексических групп глаголов и предложил разграничивать соответствующие им модели предложений: эргативную, дативную (аффективную) и номинативную конструкции [2, с. 62].

Существенный вклад в изучение кавказских языков и эргативного строя в целом внесли исследования И.И. Мещанинова, А.С. Чикобава, А.А. Бокарёва и др. как описательного, так и типологического характера. Работы И.И. Мещанинова, С.Л. Быховской, С.Д. Кацнельсона ещё в 30 – 40-е годы XX в. заложили в отечественном языкознании основы контентивно-типологической схематики описания языков, в русле которой в 70 – 80-е годы ведутся исследования по кав-

казским языкам Г.А. Климовым и М.Е. Алексеевым. Благодаря этим исследованиям понятие эргативного строя, ранее приравнивавшееся понятию эргативной конструкции предложения, стало ассоциироваться с целой системой явлений семантического, синтаксического и морфологического уровней.

В многочисленных работах, посвящённых анализу и сущности эргативной типологии, специфика эргативного строя связывается с распределением глагольной лексики по признаку переходности-непереходности. Как отмечал А.С. Чикобава, «проблема эргативной конструкции в конечном счёте сводится к проблеме переходного глагола соответствующих языков» [3, с. 12]. Такое положение обусловило интерес к семантике глагола, к падежному управлению и к семантической составляющей синтаксиса в целом. Так, М.Е. Алексеев в работе по типологии нахско-дагестанских языков анализ эргативного строя этих языков начинает перечислением важнейших семантических групп как переходных, так и непереходных глаголов, отмечая при этом, что состав этих групп в эргативных и номинативных языках совпадает лишь в своих наиболее общих чертах. Среди интранзитивных глаголов он отмечает 5 семантических групп, среди транзитивных – 9 таких групп [4, с. 173 – 179]. В основу лексико-семантической классификации легли различные признаки: традиционное выделение данного класса в лингвистической литературе, тематическая принадлежность лексем, сочетаемость её с теми или иными семантическими классами имён, падежное управление.

В 70 – 90-е годы дагестанские языки оказались в поле зрения языковедов отделения теоретической и прикладной лингвистики филологического факультета МГУ, где под руководством Е.А. Кибрика методом полевой лингвистики интенсивно изучались как отдельные языки (арчинский, цахурский, багвалинский), проводились типологические исследования по именовому словоизменению в дагестанских языках, по типологии эргативности с привлечением материала почти всех письменных и бесписьменных дагестанских языков. В последние десятилетия в работах типологической школы Е.А. Кибрика постулировалась

направленность на *объяснительный* подход, который противопоставлялся таксономическому подходу, доминирующему в языкознании. Такую типологию Е. Кибрику называет когнитивно ориентированной, «Поскольку использование языка есть один из видов целенаправленной деятельности человека, пределы межъязыкового варьирования в конечном итоге обуславливаются особенностями человеческого интеллекта и коммуникации, т. е. когнитивной способностью человека» – считает Е.А. Кибрик [5, с. 44]. Внимание к семантике отражается и в исследованиях по сопоставительному изучению дагестанских языков, где именная [5] и глагольная лексика [6] двадцати двух дагестанских языков представлена в форме сопоставительного словаря, организованного по тезаурусному принципу. Глагольная лексика (220 словарных статей) включает 11 понятийных классов. Ценным в этой работе является и то, что каждая глагольная лексема сопровождается и синтаксической информацией – указаны управляемые члены и способы их выражения (модель управления), напр., 125. МОЛОТЬ <кто: эрг.; что: ном.> [6, с. 134].

Среди работ дагестанских исследователей мало работ по семантике. В этом ряду можно назвать пионерскую работу П.А. Магомедовой «Семантика и синтаксис аварского языка» (2006). Автором разработана новая методика представления лексики и синтаксиса аварского глагола – валентностный словарь на семантической основе [7, с. 9]. Работа трудоёмкая и глубокая, особенно с учётом отсутствия толкового словаря аварского языка и развитой семантической деривации и омонимии, присущей глаголу во всех дагестанских языках.

Исследования по семантике затрудняются и отсутствием чётких правил лексикографии в практике составления национально-русских словарей. Первый объёмный (13 тысяч слов) словарь такого типа был составлен С.М. Хайдаковым по лакскому языку (1962), где были разработаны основные правила лексикографирования словарных единиц лакского языка, в том числе и глагольной лексики. Более полный словарь, включающий около 30 тысяч единиц, составлен И.Х. Абдуллаевым, он издан в 2018 г. Однако актуальными остаются проблемы разграничения, с одной стороны, полисемии и омонимии, с другой – сложного слова и словосочетания, поскольку аналитизм является одной из характерных черт лакского языка как в формообразовании, так и в словообразовании.

В исследованиях по синтаксису в центре внимания находится глагол.

У.Л. Чейф отмечал, что «...весь понятийный мир человека изначально разделён на две главные сферы. Одна из них, сфера глагола, охватывает состояния (положения, качества) и события; другая, сфера существительного, охватывает «предметы» (как физические объекты, так и овеществлённые абстракции). Я принимаю, что центральным из них является глагол, а периферийным – существительное. Имеется целый ряд моментов, которые наилучшим образом объясняются, если принять, что глагол занимает центральное положение» [8, с. 114]. Для семантического анализа структуры предложения и значения в нём глагола ценным является разграничение таких понятий, как «состояния», «процессы» и «действия». Глагол (предикат), обозначающий состояние «сопровождается существительным, которое является его *пациентом* (объектом воздействия). Пациент определяет собой то, что находится в данном состоянии» [8, с. 117]. Среди не-состояний автор различает *процессы* и *действия*. Обозначая процесс, глагол указывает на изменение состояния предмета, обозначенного существительным, причём само существительное остаётся *пациентом* глагола (*Блюдо разбилось*). Глаголы, обозначающие *действие*, выражают деятельность, а существительное при нём уже не может быть характеризовано как пациент, оно является агентом глагола (*Майкл бежал*). Отмечается также, что глагол может одновременно обозначать и действие и процесс (*Гарриет разбила блюдо*): «В качестве процесса он вызывает изменение состояния существительного, своего пациента. В качестве действия он выражает, что делает некто, его агент» [8, с. 119]. Таким образом, У.Л. Чейф даёт четыре семантические характеристики глагола: состояние, процесс, действие, процесс-действие.

В лакском языке прототипическими представителями обобщённой семантики являются глаголы *бик1ан* 'быть', *хьун* 'случиться, стать' и *бан* 'сделать'.

Рассмотрим семантическую характеристику этих глаголов.

1. Глагол бик1ан / бур 'быть/есть'

Словарной формой глаголов в лакском языке являются формы инфинитива перфектного вида (за исключением ограниченного количества одновидовых дуративов), от которого образуются два других вида, как, например *чичин* 'написать' – *чичлан* 'писать' – *чичаван* (итератив). В качестве экзистенциального глагола и глагола-связки *бур* не имеет видовых форм, глагол *бик1ан* в составе лексикализованных словосочетаний и сложных глаголов имеет все три вида: *щя-бик1ан* 'сесть' – *щябик1лан* 'садиться' – *щябик1таван* 'садиться' (в итеративном и хабутиальном значениях).

В качестве бытийного предиката глагол *бик1ан* в значении 'существовать, быть' употребляется в форме связки *ур* (1 кл.), *бур* (3 кл.), *дур* (2, 4 кл.) 'есть'. В составе формы выделяется префиксальный классный показатель (КП), корень -у- и личное окончание. Глагол изменяется по лицам и числам, имеет формы настоящего и прошедшего времени. В роли окончаний 1и 2 лица выступает аффикс -ра в ед.ч. и -ру во мн.ч.; в 3 л. аффикс -р (-ри) не различает числа: *на 'я' /ина 'ты' ура; жу 'мы' зу 'вы' буру; та 'он' ур /тай 'они' бур*. В прошедшем времени число не различается и в формах 1-2 лица, показателем лица является аффикс -яв, в 3 л. – аффикс -я; при этом корневой гласный /-у-/ переходит в /-и-/: *на / ина*

ияв, жу/зу бияв; та ия/тай бия. В личных формах глагола-связки множественное число имён лиц 1, 2 кл. указывает КП б-.

Личные показатели глагола-связки могут быть интерпретированы и как клитики. Во-первых, форма *бу/ ду* может являться кратким причастием (ср. *магъ ду ц1уку* 'комета', букв. хвост имеющая звезда), к которому присоединен личный показатель. Во-вторых, эти же элементы выступают как показатели ремы при фокусном выделении компонента предложения (ср. *Ина аьйклякхиссара* 'Ты ошибаешься' – *Инара аьйклякхисса*. 'Это ты (не другой кто-л.) ошибаешься'). В-третьих, они могут выполнять в определённых условиях роль утвердительной частицы в вариантах *да, ди, ду* (ср.: 1) *Да, на Пат1иматра* 'Да, я Патимат'; 2) *Ди, Аслан ттул уссур* 'Да, Аслан мой брат'; 3) *Ду, жу студет1таллу* 'Да, мы студенты').

Форм будущего времени глагол-связка не имеет, поскольку эта форма в лакском языке образуется от инфинитива. Ср.: *На шава ура* 'Я нахожусь дома' – *На шава иктанна* 'Я буду дома'.

Такое употребление бытийного глагола находит логическое объяснение: бытие связано с реальностью, настоящее и прошедшее выражают реальную модальность, а будущее время относится к ирреальной модальности.

Глагол *бур/бия* имеет и другие изменяемые по лицам и временам формы, производные от причастий – *буссар, буссия, бивк1ссар*. Все эти формы участвуют и в образовании аналитических видовременных и эвиденциальных форм в сочетании с деепричастиями и причастиями: *чичлай ур* 'пишет', *чиччуну бур* 'написан', *шава усса ур* 'оказывается, (он) дома' и т. д.

Свои функции свойственны и глаголу *бик1ан* в словообразовании (*щябик1ан* 'сесть', *ц1ит1 бик1ан* 'установиться (взглядом)', в образовании форм категории фазовости – инхоатива и инцептива (*чичлан ивк1унни* 'начал писать', *хьян ивк1унни* 'засмеялся').

Рассмотрим значения глагола в формах *бур/бия* в функции полнозначного глагола, выполняющего в предложении роль сказуемого. Следует оговорить, что названным утвердительным формам соответствуют отрицательные формы *бакъар/бакъая*, которые употребляются в тех случаях, когда наличие чего-либо является нормой, а отсутствие оценивается как недостаток.

Анализируемый глагол выступает трёх значениях.

1. БыТЬ <кто/что: номинатив>; как правило, модель дополняется именем в одном из местных падежей покоя или наречием места.

Глагол обозначает состояние предмета как бытие, существование, нахождение в пространстве и времени. Отдельных, специализированных глаголов для дифференцированного обозначения состояния существования неживых предметов, растений, животных, людей в языке нет, например:

(1) *Зунттай мархала бур* 'На горах есть (лежит) снег'

(2) *Жул шяраву ч1явусса мухъру буссар* 'В нашем селе есть (*растёт*) много деревьев'

(3) *Жул зунттаву авру буссар* 'В наших горах есть (*обитают*) туры'

(4) *Ч1явуми лак шагърурдай бур* 'Большинство лакцев есть (*живёт*) в горах'

Уточнять способ существования объекта не требуется, поскольку он задаётся самим объектом и входит в фоновые знания носителей языка (т. е. объект существует так, как ему положено по природе). По отношению к бытию людей употребляются сложные, сложносоставные глаголы *яхънан, ялапар* 'обычный 'жить', которые несут оттенок книжности. В этом смысле показателем бытийного вопрос при встрече: *Цукун буру?* 'Как (вы) есть?' (в значении 'Как живёте?').

2. В значении ИМЕТЬСЯ, ОБЛАДАТЬ глагол выступает в трёх оттенках, различающихся и падежными рамками:

а) <кто: гентив; что: номинатив >; б) <кто: поссессив; что: номинатив >; в) <кто: адессив; что: номинатив>.

В модели управления (а) отражается ситуация, при которой субъект является владельцем объекта:

(5) *Танал* (ген.) *ч1явусса ятту* (ном.) *бур* 'У него много овец'.

Во второй модели (б) реализуется ситуация, при которой объект находится в распоряжении субъекта:

(6) *Арцу* (ном.) *буттахъ* (поссессив) 'Деньги находятся у отца'

В третьей модели (в) отражена ситуация, в которой объект находится в пределах доступности, влияния субъекта:

(7) *Ттуч1а* (адессив) *ца ашрапи* (ном.) *буссар* 'У меня есть один червонец'

В работах по синтаксису субъект обладания в (5) рассматривается как подлежащее (посессивная конструкция). Такой подход отмечен в работах И.И. Мещанинова. Но в работах по лакскому синтаксису Ж.Д. Баширова [9, с. 50 – 51] и К.И. Казенин [10, с. 65] в качестве подлежащего рассматривают объект обладания в именительном падеже.

Состояние обладания в этих примерах (5, 6) можно представить как результат действия ДАТЬ <кто: эргатив; что: номинатив; кому: датив> в (5) или ПЕРЕДАТЬ <кто: эргатив; что: номинатив; кому: посс-латив> (6). Способ получения объекта модель управления (7) не определяет (купить, отнять, получить в подарок или на хранение и т. д.).

3. В модальном значении БыТЬ НЕОБХОДИМЫМ в структурную модель глагола *бур* входит инфинитив или инфинитивный оборот: <кто: датив; что: (инфинитив) >. Субъект состояния деонтической модальности ограничен 1-м лицом:

(8) *Ттун* (датов) *Гъумукун гъан* (инф.) **бур**. 'Мне необходимо поехать в Ку-мук'.

Инфинитив ведёт себя как имя 3 гр. класса (КП б-), если глагол непереходный, если же в глагол в инфинитиве является переходным, то контролёром согласования является прямой объект в номинативе:

(9) *Жун* (датов) *къатри* (4 кл., номинатив) *ласун* (инф. оборот) **дур** (4 кл.).

В дативной конструкции с модальным глаголом целесообразно считать сказуемое составным глагольным (инфинитив+ модальный глагол в личной форме), на роль подлежащего претендует субъект в дативе.

Значение необходимости, целесообразности действия может выражаться и в рамках номинативной конструкции:

(10) *На* (ном.) *ца иширай шагърулийн гъан* (инф.) *ура* (1 л.) 'Мне по одному делу надо съездить в Махачкалу'.

Конструкции с глаголом **бур** в модальном значении могут иметь значение предупреждения, угрозы. При этом субъект опускается, предложение получает неопределённо-личное значение, переходный глагол согласуется с объектом в номинативе:

(11) *Ина* (ном, 2 л.) *тти аттан ура* (2 л.) 'Тебя теперь следует побить' –

(11') *Та* (ном., 3 л.) *аттан ура* (3 л.) 'Его следует побить'.

Затронутые в данном пункте вопросы в лакском языке ещё не изучены и требуют дальнейшего исследования.

2. Глагол хьун 'случиться', 'возникнуть', 'стать'

Глагол **хьун** относится к лексемам общей семантики с процессуальным значением. Глагол непереходный и имеет все три видовые формы: *хьун* (перфектив) – *хъанан* (дюратив) – *шаван* (итератив). Перфективный вид констатирует факт возникновения предмета или состояния, например:

(1) *Чани хьунни* 'Рассвело' (букв. 'Свет стал') – событие, переход в состояние.

(2) *Чани хъанай дур* 'Рассветает' (букв. 'Свет становится') – процесс в его протекании.

(3) *Гъинттул чани ччяни шай* 'Летом рано светает' (букв. 'свет настаёт') – постоянный завершённый процесс.

Отрицательная форма образуется при помощи префикса **къа-**: *къавхьунни* (1, 3 кл.) – *къархьунни* (2, 4 кл.).

В роли полнозначного глагола лексема **хьун**, по показаниям словаря (ЛРС-2018), имеет 11 значений, но некоторые из них представляют собой разного типа фразеологические единицы. В качестве самостоятельной лексемы данный глагол выступает в двух группах значений: а) с общей семой «появление», «возникновение» и б) в модальном значении «мочь».

2.1. Значения первой группы

В первой группе значений глагол обозначает неагентивное действие (событие) в результате которого возникает ситуация существования предмета, состояния, отношения. К ним могут быть отнесены следующие значения:

1. **ПОЯВИТЬСЯ, УРОДИТЬСЯ** (обычно о растениях, плодах) <что: номинатив>:

(4) *Гъашину ахьулсса* (ном.) *ххуйну хьунни* 'В этом году фрукты хорошо уродились'.

2. **ПОЯВИТЬСЯ, ОБРЕСТИ** (обычно об имуществе, потомстве): <у кого: генитив/адессив/посессив>:

(5¹) *Танал* (ген.) *къатта, оьрчтру* (ном.) *хьунни* 'Он обрёл дом, детей'.

(5²) *Тана1а* (адессив) *арцу* (ном.) *хьунни* 'У него появились деньги'.

(5³) *Танахъ* (посессив) *ххуйсса къулулгъ* (ном.) *хьунни* 'У него появилась хорошая должность'.

3. **СТАТЬ, СДЕЛАТЬСЯ, ПРЕВРАТИТЬСЯ** <кто: суперэлатив; кто: ном>:

(6) *Оьрч1ая* (суперэлатив) *чув* (номинатив) *хьунни* 'Мальчик стал мужчиной'.

4. **СЛУЧИТЬСЯ, ПРОИЗОЙТИ** <с кем: датов; что: номинатив>:

(7) *Танан* (дат.) *бала* (ном.) *хьунни* 'С ним произошла беда'.

Имя в номинативе обозначает абстрактное понятие со значением вреда или пользы для субъекта – *бала* 'беда', *зарал* 'вред', *хайр* 'польза' и под.

В вопросительном наклонении используется форма *хьур* (*хьуриев*):

(8) *Вин ц1унц1ия хьуриев?* 'Ты получил травму?' (общий вопрос);

(9) *Вин цхъхьур?* 'Что с тобой случилось?' (частный вопрос). В данном случае вопросительное местоимение инкорпорировано с глаголом.

В этой же падежной рамке реализуется и значение.

5. **СЛУЧИТЬСЯ, ОБРЕСТИ** <от кого: суперэлатив; кому: датов; что: номинатив>:

(10) *Ч1аххурая* (суперэлатив) *ттун* (дат.) *кумаг* (ном.) *хьунни* 'От соседней я получил помощь (помощь сделалась)'.

Данная модель включает компоненты падежной рамки 4 и 5 значений, однако местный падеж (суперэлатив) в этих конструкциях имеет разные значения: субъект, подвергшийся изменениям (в 7 примере) и источник случившегося события (в 10 примере).

В этих моделях, где 2 и более актантов, существует проблема определения позиции подлежащего.

6. **НАСТУПИТЬ** (о времени) <что: ном.>:

(11) *Марк1ач1ан ч1ун* (ном.) *хьунни* 'Вечернее время настало'.

7. **СЛУЧИТЬСЯ** (о событии: *авлагъужа* 'шум', *къалмакъал* 'ссора', *хьат1и* 'свадьба' и т. д.) <что: номинатив>:

(12) *Шяраву бивк1у* (ном.) *хьунни* 'В селе случилась смерть'.

8. **ИСПОЛНИТЬСЯ** (о времени, сроке, возрасте) <что: номинатив>:

(13) *Зий ххора шин* (ном.) *хьунни* 'На работе (работая) исполнилось пять лет'.

9. **ЛИШИТЬСЯ** <кто: номинатив; чего: контэлатив >:

(14) *На* (номинатив) *ччяни буттац1а* (контэлатив) *хьуссара* 'Я рано лишился отца'.

В данном случае значение глагола является синтаксически связанным, зависимым от падежной формы, в данном случае – в сочетании с контэлативом.

В словаре не отмечено значение, как «стать порицаемым» в сочетании со словами типа *авъ* 'недостаток', *тахсир* 'вина' и под. Отметим это значение, как:

10. **СЛУЧИТЬСЯ** (о вине, ошибке и под.) <кто: суперэссив; что: номинатив>:

(15) *Оьрч1ай* (суперэссив) *авъ* (номинатив) *къархьуссар* 'Мальчик не виноват' (букв. На мальчике не случилась вина).

При этом с такими понятиями, как *хат1а* 'нечаянный проступок', *гъалат1* 'ошибка' глагол сочетается с аблативом вместо суперэссива:

(16) *Ттуца* (аблатив) *хат1а* (номинатив) *хьунни* 'Я совершил непреднамеренный проступок'.

Вариативность падежей при близости семантики связана с тем, что в (16) сема непреднамеренность содержится в самой лексеме. Стандартным способом выражения непреднамеренности действия субъекта является аблатив с аффиксом –*ца* (пос-аблатив).

2.2. Значения второй группы.

В значении модального глагола «мочь, быть в состоянии что-то сделать» **хьун** употребляется наряду с синонимичным глаголом *бюхъан*. В этом значении **хьун** является компонентом составного глагольного сказуемого. Чаще глагол встречается в отрицательной форме. Падежная рамка глагола в этом значении выглядит так:

11. **МОЧЬ** <кто: аблатив; инфинитив >:

(17) *Ттуца* (аблатив) *уч1ан* (инфинитив) *къавхьунни* 'Я не смог прийти'.

Конструкции с модальными глаголами *бюхъан*, *хьун* в исследованиях московских лингвистов научной школы Е.А. Кибрика рассматриваются как сложные предложения с придаточными изъяснительными придаточными предложениями [10, с. 178 – 179]. Мы такую точку зрения не разделяем и рассматриваем сочетания инфинитива со спрягаемым модальным глаголом как составное глагольное сказуемое.

Модальный оттенок содержится ещё в одном синтаксически связанном значении данного глагола, отмеченном в таких сочетаниях, как *шанух хьун* 'хотеть спать' (о ребёнке, *кут1лих хьун* 'нарываться на наказание' и под. В сочетании с постэссивом имени глагол приобретает значение «ждать чего-л., нарываться на что-л.». Отметим его как:

12. **ЗАХОТЕТЬ** <кто: номинатив; что: посэссив >:

(18) *Оьрч1* (номин.) *шанух* (постэссив) *хьуну ура* 'Ребёнок хочет спать'.

Вопрос о структуре предложений с глаголом **хьун** и синтаксических отношениях именных групп является сложным. Сочетания глагола с абстрактными, нерферентными именами могут быть интерпретированы как составные глаголы: ср. *чани хьун* – *Чани хьунни* 'Рассвело' (рус. языке – безличное предложение, по Чейфу – AMBIENTНЫЙ процесс). В сочетаниях типа *авъ хьун* 'оказаться виновным' позиция носителя состояния оказывается занятой (в номинативе стоит само название состояния), поэтому пациент – носитель состояния получает форму местного падежа в (15) (букв. 'На мальчике вина не случилась').

Глагол **хьун** выполняет и другие функции, в том числе и словообразовательную: он является компонентом составных глаголов, обозначающих становление качества, признака. Такие глаголы представляют собой сочетания вспомогательного глагола **хьун** с компонентами разного типа. В качестве компонента таких аналитических лексем являются:

1) основы всех качественных прилагательных – так называемых «кратких» прилагательных: *атил хьун* 'намокнуть', *авадан хьун* 'разбогатеть', *жагьил хьун* 'помолодеть' и т. д.

2) заимствованные из других языков основы, от которых образуются и прилагательные, и наречия, и глаголы, а некоторые из них встречаются только в составных глаголах: *тикрал хьун* 'повториться', *машгьур хьун* 'прославиться', *куч хьун* 'перекочевать' и др.;

3) существительные: *нач хьун* 'застесняться', *ц1ими хьун* 'пожалеть', *каши хьун* 'быть в состоянии', *щар хьун* 'выйти замуж' и др.

4) формы генитива существительных: *жандрал хьун* 'взбеситься', *къатлул хьун* 'завести семью' и др.

5) послелоги-наречия: *ялув хьун* 'быть обязанным', *хьхьич1унай хьун* 'продвинуться вперёд', *ч1аралпай хьун* 'стать ближе' и под.;

6) звукоподражательные другие самостоятельные основы: *къат1 хьун* 'рассыпаться', *бат хьун* 'исчезнуть' и под.

Таких аналитических лексем в обратном словаре И.Х. Абдуллаева больше 350. В других языках (аварском, даргинском) вспомогательные глаголы превратились в суффиксы (как –*лъезе* в аварском) или орфографически слились (как в даргинском). В лакском такие единицы сохраняют признаки словосочетания: являются пронцеаемыми, компоненты могут переставляться, глагольная часть может употребляться при ответах на вопросы. Например: *ч1ал хьун* 'опоздать';

Ч1ал циван хьура? 'Почему опоздал?'; Ч1ал кьахьуннае? 'Не опоздаешь?' – Кь-ахьунна 'Не опоздаю.'

Кроме составных глаголов, компонент хьун встречается и в фразеологических сочетаниях: *дак1 хьун* 'воодушевиться', *янил хьун* 'сглазить', *лякьлууе хьун* 'заберечь' и др.

3. Глагол БАН 'сделать'

Глагол **бан** (← *буван*) изменяется по классам, имеет все три видовые формы *бан – буллан – баван* и полную парадигму видовременных форм всех наклонов.

Семантически данный глагол соответствует схеме действие-процесс. Ядерные актанты представлены в семантических ролях Агенса и Пациенса. Эти роли характеризуются Т. Гивоном так:

АГЕНС: «Прототипическое переходное предложение содержит наделённый волей, контролирующий событие, активно инициирующее событие Агенса, который несёт ответственность за событие и, таким образом, является выделенной причиной»

ПАЦИЕНС:

«Прототипическое переходное предложение содержит не наделённый волей, неактивный не контролирующий событие Пациенс который регистрирует произведённые события изменения и является, таким образом, его выделенным эффектом» (цитируется по [5, с. 142 – 143]).

Роль Агенса в лакском языке кодируется эргативом, в отдельных случаях – и номинативом. Роль Пациенса кодируется только номинативом.

Таким образом, эргативная конструкция в лакском языке имеет свои особенности, выступая в эргативном и биноминативном вариантах. Падежная рамка глагола **бан** может быть представлена в следующих вариантах:

1. СДЕЛАТЬ <кто: эргатив; что: номинатив>:

(1) *Буттал* (эрг.) *кьатри* (ном.) *дурунни* 'Отец построил дом' – в классе и лице глагол согласуется с объектом в номинативе (4-ый кл. и 3-е лицо).

Биноминативный вариант конструкции предложения наблюдается в двух случаях:

а) СДЕЛАТЬ <кто (1-2 л.): номинатив; что: номинатив >, т. е. когда в роли Агенса выступают личные местоимениями 1-2 лица (покуторы):

(2) *На* (1 л., номинатив) *кьатри* (номинатив) *дав* (*дугав*) – в данном варианте класс глагола контролируется объектом, а лицо (-ав) – субъектом.

Другая схема согласования представлена при Агенсе, выраженном 2-ым лицом:

(3) *Ина* (2 л., номинатив) *кьатри* (4 кл., номинатив) *дурунни* (3 л.). 'Ты дом построил' – схема согласования оказывается такой же, как и в эргативной конструкции: номинатив объекта контролирует и класс, и лицо глагола.

Второй вариант биноминативной конструкции наблюдается при глаголах дюративного вида, когда действие представлено в своём протекании (как процесс). Сказуемое выражается аналитической формой, в состав которой входит дюративное деепричастие и глагол-связка в спрягаемой форме. Когда в роли Агенса выступает лицо (или одушевлённое существительное), оба актанты выражаются номинативом, при этом деепричастие в классе согласуется с Пациенсом (объектом), а глагол-связка – с Агенсом (субъектом):

(4) *Ппу* (1 кл., номинатив) *кьатри* (4 кл. номинатив) *дуллай* (деепр. 4 кл.) *ур* (связка, 1 кл., 3 л.).

Эргативная конструкция имеет и некоторые другие особенности, которые в данном случае нами не рассматриваются.

В словаре ЛРС 2018 [11] отмечено 7 значений глагола **бан**, в том числе и в качестве компонента составных глаголов (аналитических глаголов) и вспомогательного компонента при образовании переходных глаголов и каузативных конструкций. Следует отметить, что сема созидания, каузации существования явля-

ется главной во всех значениях глагола при его самостоятельном употреблении. В лакском языке очень мало переходных глаголов, в которых конкретизируется способ созидания, изготовления. К таким можно отнести *буруххан* 'шить' (*гьухьа буруххан* 'шить платье'), *щашан* 'соткать' (*чухьа щашан* 'соткать сукно').

К значениям глагола **бан / дан** относятся следующие значения:

1) сделать *что-л.*, сотворить; соорудить, построить, произвести, изготовить *что-л.*: *ч1ира бан* 'построить стену', *усру дан* 'изготовить обувь', *дукра дан* 'приготовить еду'; заготовить, собрать *что-л.*: *ххулуе бан* 'заготовить сено', *кьонукуь бан* 'собрать землянику'; завести, развести *что-л.*: *кулпат бан* 'завести семью', *ятту-гьаттара бан* 'завести скот' и т.д.;

2) родить, принести: *оьрч1 бан* 'родить ребёнка', *бярч бан* 'родить телёнка' (ср. *отелиться* в рус.); *ккунук бан* 'снести яйцо' и под. Отличие данного значения в том, что самостоятельность роли Агенса и возможность его контроля над ситуацией вызывает сомнение;

3) организовать, совершить какое-л действие глагол имеет в сочетании с названиями событий: *хьат1и бан* 'сыграть свадьбу', *кьульгуе бан* 'организовать поминки';

4) лишиться, оставить без *чего-л.* – данное значение является синтаксически связанным и выступает в сочетании с контэлативом (-ц1а): *кьатлуц1а бан* 'лишиться дома' (ср. соотносительное значение *хьун*: *кьатлуц1а хьун* 'лишиться дома').

Большое количество лексикализованных сочетаний модели «абстрактное существительное + *бан/дан*» (около 100 единиц) зафиксировано в «Обратном словаре лакского языка» [12]. Они пополняют разные семантические группы глаголов, например:

1) глаголы речи, информации: *хьэа бан* 'поклониться', *хавар бан* 'поставить в известность', *ц1а дан* 'похвалить' и др.;

2) глаголы движения: *гайз бан* 'погулять', *гьэва бан* 'полететь, парить в воздухе' и др.;

3) действия: *т1урк1у бан* 'поиграть', *кьыссу бан* 'сплясать', *цурк бан* 'совершить кражу', *кумаг бан* 'помочь' и др.

4) мимика и жесты: *эч1 дан* 'состроить гримасу', *к1анш дан* 'подмигнуть', *ишан дан* 'сделать знак' и др.;

5) обозначение чувств и отношений: *ччаву дан* 'полюбить', *рах1му бан* 'пощадить', *аякьа дан* 'проявить заботу' и др.

Особенности эргативных конструкций с такими лексикализованными сочетаниями требует специального рассмотрения.

Как и глагол **хьун** глагол **бан** в сочетании с разными основами образует составные глаголы. Часто такие сочетания составляют оппозиции по переходности-непереходности: *авдат хьун* 'привыкнуть' – *авдат бан* 'приучить', *арх хьун* 'удалиться' – *арх бан* 'удалить', *ц1акь хьун* 'укрепиться' – *ц1акь бан* 'укрепить', *хьхьич1унмай хьун* 'продвинуться' – *хьхьич1унмай бан* 'продвинуть', *ссур хьун* 'помчаться' – *ссур бан* 'помчать' и т.д.

Таким образом, основное богатство глагольной лексики лакского языка, при сравнительно бедном составе непроездовых глаголов (меньше 300 единиц) представляют аналитические глаголы, в том числе больше 700 единиц с компонентами **хьун** и **бан**.

Глагол **бан** выступает и как оператор каузативизации, при помощи которого от непереходных глаголов образуются переходные (*кьакьан* 'высохнуть' – *кьакьан бан* 'высушить', *лихьан* 'убежать' – *лихьан бан* 'прогнать'), а от переходных – каузативные (*чичин* 'написать' – *чичин бан* 'заставить / поручить написать').

Таким образом, глаголы **бур / бик1ан** 'бить', **хьун** 'случиться. стать' и **бан** 'сделать' являются индикаторами семантики состояния, процесса и действия-процесса в лакском языке. Кроме того они участвуют в словообразовании и словообразовании глагола.

Библиографический список

- Услар П.К. *Этнография Кавказа. Языкознание. IV. Лакский язык*. Тифлис, 1890. Хайдаков С.М. Лакско-русский словарь. Государственное издательство иностранных и национальных словарей. Москва, 1962.
- Дирр А.М. Рутулский язык. *Сборник материалов для описания местностей и племён Кавказа*. Тифлис, 1911; Вып. 42.
- Чикобава А.С. Проблема эргативной конструкции в иберийско-кавказских языках. *Эргативная конструкция предложения в языках различных типов*. Ленинград, 1967.
- Алексеев М.Е. Типология нахско-дагестанских языков. Климов Г.А., Алексеев М.Е. *Типология кавказских языков*. Москва: «Наука», 1980.
- Кибрик Е.А. *Константы и переменные языка*. Санкт-Петербург, АЛТЕИЯ, 2003.
- Кибрик Е.А., Кодзасов С.В. *Сопоставительное изучение дагестанских языков. Имя. Фонетика*. Москва: Издательство Московского университета, 1990.
- Магомедова П.А. *Семантика и синтаксис аварского языка (опыт семантической интерпретации синтаксиса)*. Москва, 2006 (РАН Институт языкознания).
- Чейф У.Л. *Значение и структура языка*. Москва, «Прогресс», 1975.
- Баширова Ж.Д. *Структурно-семантические предложения в лакском языке*. Махачкала, 2011.
- Казенин К.И. *Синтаксис лакского языка*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, Изд-во АЛЕФ, 2013.
- Абдуллаев И.Х. *Лакско-русский словарь*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, АЛЕФ, 2018.
- Абдуллаев И.Х. *Обратный словообразовательно-морфемный словарь лакского языка*. Махачкала, 2014.

References

- Uslar P.K. 'Etnografiya Kavkaza. Yazykoznanie. IV. Laksij yazyk'. Tiflis, 1890. Hajdakov S.M. Laksko-russkij slovar'. Gosudarstvennoe izdatel'stvo inostrannyh i nacional'nyh slovarej. Moskva, 1962.
- Dirr A.M. Rutul'skij yazyk. *Sbornik materialov dlya opisaniya mestnostej i plemen Kavkaza*. Tiflis, 1911; Vyp. 42.
- Chikobava A.S. Problema 'ergativnoj konstrukcii v iberijsko-kavkazskih yazykah'. 'Ergativnaya konstrukcija predlozheniya v yazykah razlichnyh tipov'. Leningrad, 1967.
- Alekseev M.E. Tipologiya nahsko-dagestanskij yazykov. Klimov G.A., Alekseev M.E. *Tipologiya kavkazskij yazykov*. Moskva: «Nauka», 1980.
- Kibrik E.A. *Konstanty i peremennye yazyka*. Sankt-Peterburg, ALETEIYA, 2003.
- Kibrik E.A., Kodzasov S.V. *Sopostavitel'noe izuchenie dagestanskij yazykov. Imya. Fonetika*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1990.

7. Magomedova P.A. *Semantika i sintaksis avarskogo yazyka (opyt semanticheskoy interpretacii sintaksisa)*. Moskva, 2006 (RAN Institut yazykoznaniya).
8. Chejif U.L. *Znachenie i struktura yazyka*. Moskva, «Progress», 1975.
9. Bashirova Zh.D. *Strukturno-semanticheskie predlozheniya v lakskom yazyke*. Mahachkala, 2011.
10. Kazenin K.I. *Sintaksis lakskogo yazyka*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, IZD-VO ALEF, 2013.
11. Abdullaev I.H. *Laksko-russkij slovar'*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, Alef, 2018.
12. Abdullaev I.H. *Obratnyj slovoobrazovatel'no-morfemnyj slovar' lakskogo yazyka*. Mahachkala, 2014.

Статья поступила в редакцию 18.07.19

УДК 81'25

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00145

Kasymbekova A.A., postgraduate, Department of Translation Studies and Cognitive Linguistics, teaching assistant, Department of Foreign Languages, Moscow Region State University (Moscow, Russia), E-mail: lita.k91@mail.ru

THE PROBLEMATIC OF POLITICAL CORRECTNESS ON THE EXAMPLE OF CHILDREN'S RHYME IN THE NOVEL BY AGATHA CRISTIE "TEN LITTLE NIGGERS". The paper considers various children's rhymes, which appeared more than 200 years ago, representing the concept of political correctness in the texts of fiction. The object is the story of the children's rhyme "Ten Little Niggers" in Agatha Christie's novel. The subject is the specifics of how the rhyme is transferred into Russian, German and French. The work presents the results of a comparative analysis of intralingual translation on the original English text in the novel by A. Christie "Ten Little Niggers" and its British and American editions and considers the adequacy of the translations. The intralinguistic translation is studied, the influence of the author's text and violations of multiculturalism are considered. The purpose of the article is to identify features of the intra-language translation of the text with two linguistic cultures: British and American, taking into account the synchronic and diachronic aspects. The relevance of study is determined by the need for a detailed study of political correctness in fiction. It is shown that translation is very important because it plays a significant role in the dialogue of cultures and interpreted as a factor of intercultural communication. The results of this study can be used in the practice of teaching the theory of translation, the style of the English language, comparative linguistics, the history of the English language and in further studies of the problems of translation and translation studies.

Key words: translation, political correctness, intercultural communication, ethnic discrimination, folklore, fiction.

A.A. Касымбекова, аспирант каф. переводоведения и когнитивной лингвистики, ассистент каф. иностранных языков, Московский государственный областной университет (МГОУ), E-mail: lita.k91@mail.ru

ПРОБЛЕМАТИКА ПОЛИТКОРРЕКТНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ДЕТСКОГО СТИШКА-СЧИТАЛОЧКИ В РОМАНЕ АГАТЫ КРИСТИ «ДЕСЯТЬ НЕГРИТЯТ»

В настоящей статье рассматривается в различных вариантах детский стишок, который появился на свет более чем 200 лет тому назад, репрезентирующий понятие политкорректности в текстах художественной литературы. Объектом исследования является история детского стишка «Десять негритят» в романе Агаты Кристи. Предметом исследования является особенности передачи стишка-считалочки на русский, немецкий и французские языки. Представлены результаты сопоставительного анализа внутриязыкового перевода оригинального англоязычного текста романа А. Кристи «Десять негритят» в его британском и американском изданиях, оценена степень адекватности переводов, показана особенность внутриязыкового перевода, его влияние на изменение авторского текста, рассмотрены факты нарушения поликультурности. Цель статьи – выявить особенности внутриязыкового перевода текста в рамках двух лингвокультур: британской и американской, принимая во внимание синхронический и диахронический аспект. Актуальность настоящего исследования определяется необходимостью детального изучения политкорректности в художественной литературе. Показана важность перевода, который играет значимую роль в диалоге культур и трактуется как фактор межкультурной коммуникации. Результаты данного исследования могут быть использованы в практике преподавания теории перевода, стилистики английского языка, сопоставительной лингвистики, истории английского языка и в дальнейших исследованиях проблем перевода и переводоведения.

Ключевые слова: перевод, политкорректность, межкультурная коммуникация, этническая дискриминация, фольклор, художественная литература.

Введение

Проживая на территории практически любого многонационального государства, в той или иной мере в зависимости от конкретной страны и эпохи приходится сталкиваться с расовой и этнической дискриминацией. В связи с этим усилия политкорректности были и остаются направленными на исключение любых проявлений дискриминации для мирного сосуществования представителей различных народов и культур. Весь XX век прошел под знаком борьбы за то, чтобы в конце века появилось устоявшееся в политике и культуре многоаспектное понятие «политкорректность»: борьба за то, чтобы люди обращались друг к другу с уважением, независимо от пола, национальности, принадлежности к той или иной культуре, приверженности тем или иным мировоззренческим устоям. Следует признать, что борьба за этически приемлемые наименования народов в разных странах началась задолго до того, как на Западе появился сам термин *political correctness* (политкорректность). В настоящей статье рассматривается в различных вариантах детский стишок, который появился на свет более чем 200 лет тому назад, репрезентирующий понятие политкорректности в текстах художественной литературы. В качестве исследовательского материала избран детективный роман Агаты Кристи «Десять негритят» [1; 2]. Актуальность настоящего исследования определяется необходимостью детального изучения политкорректности в художественной литературе и вопросов ее межязыковой трансляции [3], а также нерешенностью ряда проблем межкультурной передачи различных форм интертекста [4; 5; 6]. Анализ выбранного произведения в данном аспекте позволит выявить проблематику сохранения национальной идентичности и передачи культурного наследия потомкам в условиях социальной адаптации к новым условиям сосуществования различных этносов.

Прежде всего, необходимо помнить, что сторонники политкорректности настаивают на запрете большого количества прозвищ, которые признаются оскорбительными для представителей той или иной национальности и служат разжиганию межэтнической вражды. Как известно, в английском языке слово *negro*,

и особенно *nigger*, считается оскорблением и находится под строгим запретом. Если необходимо в какой-либо ситуации их употребить, вместо них используются эвфемизмы: *N-word* (N-слово) или *racial slur* (расовая дискриминация). Однако значение слова часто определяется контекстом и зависит от собеседника, особенно от принадлежности человека к той или иной группе. Иногда даже безобидные слова могут быть восприняты как оскорбление, поскольку, по мнению Л.А. Городецкой, язык не может быть нейтральным в расистском обществе [7, с. 8].

История детского стишка-считалочки «Десять негритят»

Когда Агата Кристи в 1939 опубликовала свой детектив, известный под названием «Десять негритят», она и представить не могла, какие связанные с политкорректностью проблемы возникнут в дальнейшем. Стоит отметить, что британская писательница не раз в качестве заглавия своих произведений использовала строчки детских стишков, развивая потом в сюжете детектива основу стихотворения [8]. На этот раз мы говорим о десяти негритятах, которые погибли один за другим. Герои детектива поочередно умирают в точном соответствии с её текстом. В первоначальном англоязычном варианте заглавия (*Ten little niggers*) присутствовало оскорбительное слово, которое А. Кристи перенесла из стишка. События в детективе развивались на острове, также носившем название *Nigger Island* (Негритянский остров). Вспоминается стишок в переводе: «Десять негритят пошла купаться в море. / Десять негритят резвились на просторе. / Один из них утонул, ему купили гроб. / И вот вам результат – девять негритят» [9] ([Кабачки URL: vorto.ru/statyi/oshibka-agaty-kristi]). Необходимо отметить, что королева детектива не была расисткой. Она просто выросла с этим детским стишком, не имевшим в то время негативной коннотации, и не обратила внимания на «нехорошее слово».

Действительно, в старину песенки, известные теперь под названиями «детских», называли «песнями матушки Гусыни», а порой «стишками матушки Гусыни» (*Mother Goose's songs, Mother Goose's ditties, Mother Goose's rhymes* – притяжательная форма нередко опускалась). Загадочная фигура «матушки

Оригинал считалочки

Гусыни» давно уже занимает историков литературы и фольклористов. Выказывались самые различные предположения относительно того, кем она была [10], однако с уверенностью можно сейчас утверждать лишь немногое. В Англию «матушка Гусыня» проникла благодаря сказкам Шарля Перро (*Histoires, ou Contes d'utempspasse, 1697*). Во французском издании на фронтисписе была изображена старуха у камина, рассказывающая сказки детям. В середине XVII века «сказка матушки Гусыни», было весьма распространено во Франции. Возможно, своим происхождением оно обязано тому, что традиционной сказительницей в те времена была старуха-крестьянка, пасшая деревенских гусей. С другой стороны, нельзя не отметить, что в немецком языке существует аналогичная фигура – *Frau Gans / Mutter Gans*, которая ассоциируется со всевозможными народными приметами и сказками. Она напоминает героиню английского фольклора матушку Хаббард (*old Mother Hubbard*). Слово «матушка», поставленное перед собственным именем (а точнее: фамилией), в те времена свидетельствовало о простонародном происхождении героини. Отсюда и следует отметить появление стихотворений «Матушки гусыни» в романах Агаты Кристи, так как автор родилась в 1890 году, её поколение полностью выросло под влиянием этих стихотворений.

Разобравшись, почему детский стишок (считалочка) фигурирует в романах Агаты Кристи, подробно остановимся на рассмотрении истории считалочки, являющейся сюжетным стержнем романа. Источником этого текста считалочки послужил сборник детских стихов «*Mother Goose Rhymes*» («Сказки Матушки Гусыни»). Это самая знаменитая, самая читаемая книга в странах, где говорят по-английски. В этой книге есть стихи, песенки, сказки, пословицы, загадки, считалки, и даже дразнилки. Впервые все это было собрано и напечатано в Англии, затем в Голландии (1913), в Дании (1922), в Исландии (1922), в Финляндии (1940), в Бельгии (1941) и вдохновлял детишек по всему миру. С тех пор «Матушка Гусыня» издаётся каждый год. Важным моментом, на который необходимо, на наш взгляд обратить внимание, – это то, что в оригинале считалочки никаких негрятят нет. Изначально, считалочка было комической песней, называлась «*Ten little Injuns*» (Десять маленьких индейцев) и была опубликована в Лондоне в июле 1868 года, автором издания был С. Виннер (*S. Winner*) (см. таблицу № 1).

Ten little Injuns standin` in a line,
One toddled home and then there were nine;
Nine little Injuns swingin` on a gate,
One tumbled off and then there were eight.
One little, two little, three little, four little, five little **Injunboys**,
Six little, seven little, eight little, nine little, ten little **Injunboys**.
Eight little Injuns gayest under heav` n,
One went to sleep and then there were seven;
Seven little Injuns cutting up their tricks,
One broke his neck and then there were six.
Six little Injuns kickin` all alive,
One kick`d the bucket and then there were five;
Five little Injuns on a cellar door,
One tumbled in and then there were four.
Four little Injuns up on a spree,
One he got fuddled and then there were three;
Three little Injuns out in a canoe,
One tumbled overboard and then there were two.
Two little Injuns foolin` with a gun,
One shot t`other and then there was one;
One little Injun livin` all alone,
He got married and then there were none.

[11, p. 198].

Однако, если обратиться к рассмотрению вопроса о происхождении самой считалочки, удастся обнаружить любопытный факт: в книгах таких авторов как Ф. Грин, Д. Такер, Т. Кенник, У. Нотли, У. Шеперд, Ю. Кроу, Е.Р. Ричардсон обыгрывается и даже переделывается стихотворение (см. таблицу № 2).

Первый куплет считалочки в разные годы и в книгах разных авторов

Авторы	Название, год	Отрывок считалочки
1. Frank Green (music by Mark Mason) 2. Фрэнк Грин (музыка Марка Мэйсон)	1. «Ten little Niggers », Feb. 1869 2. «Десять маленьких ниггеров », февраль 1869 год	1. «Nine little niggers crying at his fate, One cried himself away, and then there were eight. Eight little niggers slept until eleven, One over-slept himself then there were seven» 2. «Девять маленьких негров , думали о судьбе, Один вскрикнул – их осталось восемь. Восемь маленьких негров проспали до одиннадцати, Один не встал – их осталось семь» (пер. А.А. Касымбековой)
1. D.Tucker 2. Д.Такер	1. «Ten Little Negroes », Mar. 1869 2. «Десять маленьких негров », март 1869 год	1. «Ten little Negroes climbing up a pine, One fell and broke his neck and then there were nine» 2. «Десять маленьких негров , поднимались по сосне, Один упал и сломал шею – их осталось девять» (пер. А.А. Касымбековой)
1. T.Kennick (arranged W. Notley) 2. Т. Кенник (организовал У. Нотли)	1. «Ten Little Darkies », June 1869 2. «Десять Маленьких Темных », июнь 1869	1. «Ten little Darkies stood all in a line, One ran away and then there were nine» 2. «Десять маленьких Темных , стояли на крючке, Один из них убежал – их осталось девять» (пер. А.А. Касымбековой)
1. W. Shepherd 2. У. Шеперд	1. «Ten Youthful Africans », Sept. 1869 2. «Десять юных африканцев», сентябрь 1869 год	1. «Ten youthful Africans sailing up the Rhine, One tumbled over board and then there were nine» 2. «Десять юных африканцев , плывущих по Рейну, Один упал в воду – их осталось девять» (пер. А.А. Касымбековой)
1. A. Graduate (ранняя пародия) 2. Студенческая песня	1. «Ten Undergraduates », May 1869 2. «Десять студентов », май 1869 год	«Ten Undergraduates going out to wine, One got proctorized then there were nine» «Десять студентов , собрались пить вино, Один был отчислен – их осталось девять» (пер. А.А. Касымбековой)
1. D. Tucker 2. Д. Такер	1. «Ten Little Darkies », 1870 2. «Десять Маленьких Темных », сентябрь 1870 год	1. «Ten little Negroes sitting on a line, One tumbled on his head and then there were nine» 2. «Десять маленьких негров , сидели на крючке, Один из них упал – их осталось девять» (пер. А.А. Касымбековой)
1. Julius Crow 2. Юлий Кроу	1. «Ten Little Negro Boys », Dec. 1874 2. «Десять Маленьких Негритяньских Мальчиков », декабрь 1874 год	1. «Ten little Negroes drinking Sherry wine, One swallowed glass and all then there were nine» 2. «Десять маленьких негров , пьющих бокал вина, Один проглотил стекло – их осталось девять» (пер. А.А. Касымбековой)
1. American Mountain Songs, E.P. Richardson, c.1927 2. Горные американские песни, И.П. Ричардсон, 1927 год		
1. Counting Rhymes (Simon and Schuster, New York), 1947, Winner's version 2. Считалочка (Саймон и Шастер, Нью-Йорк), 1947, версия Виннера		

Таблица 3

Америка	
<p>Ten little Indian Boys went out to dine; One choked his little self and then there were nine. Nine little Indian Boys sat up very late; One overslept himself and then there were eight. Eight little Indian Boys travelling in Devon; One said he'd stay there and then there were seven. Seven little Indian Boys chopping up sticks; One chopped himself in halves and then there were six. Six little Indian Boys playing with a hive; A bumblebee stung one and then there were five. Five little Indian Boys going in for law; One got in Chancery and then there were four. Four little Indian Boys going out to sea; A red herring swallowed one and then there were three. Three little Indian Boys walking in the zoo; A big bear hugged one and then there were two. Two little Indian Boys sitting in the sun; One got frizzled up and then there was one. One little Indian Boys left all alone; He went out and hanged himself and then there were none.</p> <p style="text-align: right;">[21, p. 198]</p>	<p>Ten little Soldier Boys went out to dine; One choked his little self and then there were nine. Nine little Soldier Boys sat up very late; One overslept himself and then there were eight. Eight little Soldier Boys travelling in Devon; One said he'd stay there and then there were seven. Seven little Soldier Boys chopping up sticks; One chopped himself in halves and then there were six. Six little Soldier Boys playing with a hive; A bumblebee stung one and then there were five. Five little Soldier Boys going in for law; One got in Chancery and then there were four. Four little Soldier Boys going out to sea; A red herring swallowed one and then there were three. Three little Soldier Boys walking in the zoo; A big bear hugged one and then there were two. Two little Soldier Boys sitting in the sun; One got frizzled up and then there was one. One little Soldier Boys left all alone; He went out and hanged himself and then there were none.</p> <p style="text-align: right;">[22]</p>

Популярность романа Агаты Кристи, сюжет которого построен на считалочке с разными интерпретациями, предопределяет возможность и различных трактовок при переходе через языковой и культурный барьер [12; 13; 14]. Можно с уверенностью утверждать, что процесс перевода будет всегда разным у каждого отдельно взятого переводчика, и никакие два перевода одного оригинала никогда не будут одинаковыми. Процесс перевода всегда носит креативный характер. Переводчик интерпретирует оригинал на основе собственного понимания, так или иначе привнося в него частицу своего собственного «я», что может выражаться в различных модификациях подлинника, хотя любой текст и любое высказывание являются культурно обусловленными, принадлежащими к определенной культуре [15, с. 63]. Считается, что в 1869 году Френк Грин изменил название на «Десять маленьких ниггеров», в этой версии стишок стал широко известен в Европе и использовался в романе Агаты Кристи с этим же названием.

Анализ дектского стишка-считалочки «Десять негрятят» в романе Агаты Кристи и его переводы на французский, немецкий, русский языки

С оригинальным названием в Британии книга вышла лишь раз [16], издавать детектив было невозможно. В США из-за политкорректности, в качестве названия взяли последнюю строчку стишка: «And then there were none» («И тогда никого не стало») [17; 18; 19], а негрятят в стишке, приводимом в начале детектива, поменяли: в одних изданиях на индейцев «Ten little Indians» [20], в других – на солдатиков «Ten little soldiers» (см. таблицу 3).

Привлекает внимание судьба считалочки и названия романа в других европейских переводах. Полноценное знакомство с любой культурой предполагает не только изучение материальной составляющей этой культуры, не только знание ее исторической, географической, экономической детерминанты и других параметров, но и попытку проникновения в образ мышления нации, попытку взглянуть на мир глазами носителя языка этой культуры [15, с. 65]. Французские («Dix Petits Nègres») и немецкие («Zehn Kleine Negerlein») названия романа остались также, как и в оригинале, переводчики отказались от политкорректности и передали анализируемые сегменты полными эквивалентами соответствующих сегментов авторского аутентичного текста Агаты Кристи (см. таблицу 4)

Таблица 4

Франция	Германия
<p>Dix petits nègress' enallèrent dîner. L'un d'eux s'étouffa et il n'en resta plus que Neuf. Neuf petits nègres veillèrent très tard. L'un d'eux oublia de se réveiller et il n'en resta plus que Huit. Huit petits nègres voyagèrent dans le Devon. L'un d'eux voulut y demeurer et il n'en resta plus que Sept. Sept petits nègres coupèrent du bois avec une hachette. L'un d'eux se coupa en deux et il n'en resta plus que Six. Six petits nègres jouèrent avec une ruche. Une abeille a piqué l'un d'eux et il n'en resta plus que Cinq. Cinq petits nègres étudiaient le droit. L'un d'eux devint avocat il n'en resta plus que Quatre. Quatre petits nègres s'en allèrent en mer. Un hareng saur avala l'un d'eux et il n'en resta plus que Trois. Trois petits nègres se promènèrent au zoo. Un gros ours en étouffa un et il n'en resta plus que Deux. Deux petits nègres s'assirent au soleil. L'un d'eux fut grillé et il n'en resta donc plus qu'Un. Un petit nègre se trouva tout seul. Il alla se pendre et il n'en resta plus Aucun.</p> <p style="text-align: right;">[23, p. 29]</p>	<p>Zehn kleine Negerlein, die zechten in der Scheun'. Eins verschluckte sich dabei, da waren's nur noch neun. Neun kleine Negerlein, die blieben nachts lang wach. Eins schlief fest für immer ein, da waren's nur noch acht. Acht kleine Negerlein, die reisten bis nach drüben. Eines blieb für immer da, da waren's nur noch sieben. Sieben kleine Negerlein, die holzten wie der Specht. Eines holzte sich entzwei, da waren's nur noch sechs. Sechs kleine Negerlein, die liefen ohne Strümpf. Eines stach die Biene tot, da waren's nrr noch fünf. Fünf kleine Negerlein, die stritten sich ums Bier. Eines traf den Scharfrichter, da waren's nur noch vier. Vier kleine Negerlein, die segelten ins Freie. Ein roter Hering schwamm vorbei, da waren's nur noch dreie. Drei kleine Negerlein, die aßen zusammen Brei. Eines kämpfte mit dem Bär, da waren's nur noch zwei. Zwei kleine Negerlein, die zankten wie sonst keiner. Eines traf ein Schuss in die Brust, da war es nur noch einer. Ein kleines Negerlein, ganz für sich allein, das seufzte tief und schwer. Es ging ins Haus und hängte sich auf. Jetzt gab es keines mehr.</p> <p style="text-align: right;">[24, p. 31]</p>

Русскоязычное издание детектива «Десять негритят» оказалось, в известном смысле, уникальным, поскольку там оставили исходных негритят и обошлись без подмены их индейцами или солдатами. Необходимо отметить, что отечественные переводчики подошли к заглавию деликатно: они воспользовались суффиксальным богатством русского языка и заменили грубое слово «негр» нейтральным – «негритята», в одной лексеме совокупно воплотив значение словосочетания *little niggers*. Эта модуляция позволила соблюсти этику межкультурного общения [25; 26] (см. таблицу 5).

Следует отметить также очень интересный факт: потомки Агаты Кристи, заставили эстонское книжное издательство «Vargak» изменить название романа «Десять негритят». Это считается первым случаем, когда в Эстонии заменили

Заключение

Итак, подытоживая вышесказанное, отметим несколько особенностей стиха-считалочки в романе А. Кристи в межкультурном и межъязыковом аспектах:

1. Варианты этой песни широко публиковались как детские книги в европейском лингвокультурном пространстве.
2. Суть этой песни не имела связи с дисфемичным именованием расовых групп: она была о темнокожих мальчиках, которые всегда оставались детьми, и была в равной степени любима детьми разных европейских языков и культур.
3. Популярность считалочки служит благодатной почвой для приложения творческих сил переводчиков, но одновременно исходное обилие версий считалочки провоцирует переводчиков на обращение к разным интерпретациям и формирует множественность перевода и стиха, и романа.

Таблица 5

Великобритания	Россия
Ten little nigger boys went out to dine; One choked his little self and then there were Nine. Nine little nigger boys sat up very late; One overslept himself and then there were Eight. Eight little nigger boys travelling in Devon; One said he'd stay there and then there were Seven. Seven little nigger boys chopping up sticks; One chopped himself in halves and then there were Six. Six little nigger boys playing with a hive; A bumble bee stung one and then there were Five. Five little nigger boys going in for law; One got into Chancery and then there were Four. Four little nigger boys going out to sea; A red herring swallowed one and then there were Three. Three little nigger boys walking in the Zoo; A big bear hugged one and then there were Two. Two little nigger boys sitting in the sun; One got frizzled up and then there was One. One little nigger boy left all alone; He went and hanged himself and then there were None.	Десять негритят решили пообедать, Один внезапно подавился – их осталось девять. Девять негритят уселись под откосом, Один заснул и не проснулся – их осталось восемь. Восемь негритят отправились в Девон, Один не возвратился – остались всемером. Семь негритят дрова рубили топором, Перерубил один себя – остались шестером. Шесть негритят пошли на пасеку играть, Одного ужалил шмель – и их осталось пять. Пять негритят суд учинить решили, Приготовили одного – осталось их четыре. Четыре негритенка пошли поплавать в море, Один попался на крючок – и их осталось трое. Трое негритят в зверинце очутились, Одного задрал медведь – и двое получилось. Двое негритят пошли на солнышке валяться, Один до смерти обгорел – чтоб одному остаться. Последний негритенок , вздыхая тяжело, Пошел, повесился – и вот не стало никого.
[27, p. 90]	[28, с. 23]

слово «негр» в авторском названии произведения. Требование наследников Агаты Кристи было твердым и непреклонным: «негров» в названии романа быть не должно. Эстонские издатели были вынуждены вынести на обложку книги новое название – «И никого не стало» [29] (<https://www.rzn.info/news/2008/9/29/21735.html>).

Рост политкорректности и национальной идентичности находит отклик не только в изменениях словарного фонда языков [30], стремление к гармоничному взаимопониманию в условиях поликультурности оказывает определённое влияние на продукты творчества в различных национальных культурах и на межкультурный и межъязыковой диалог, осуществляемый через перевод.

Библиографический список

1. Автономова Н., Гаспаров М. Сонеты Шекспира – переводы Маршака. *Вопросы литературы*. 1969.
2. Белозерова И.В. *Национальная концептосфера в детективном романе А.Кристи, Ч.П. Сноу, Д. Френсиса*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2006.
3. Суман Б. К вопросу о переводимости эвфемизмов: опыт перевода с русского языка на хинди. *Вестник МГУ. Русский язык и культура в зеркале перевода*. Москва, 2017.
4. Серебрякова С.В., Милостивая А.И. Семантическая эмерджентность как переводческая проблема. *Вестник ВолГУ. Языковедение*. 2017; 3.
5. Преображенский С.Ю. Проблема межтекстовых связей в лингвистическом толковании художественных текстов: аллюзия и цитация. *Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика*. Москва, 2017; 4.
6. Мамонтов А.С. О некоторых проблемах адекватности перевода как одной из форм межкультурной коммуникации. *Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика*. Москва, 2017; 4.
7. Городецкая Л.А. Концепция многокультурности в американском образовании и её применимость к российским общественным реалиям. *Вестник Московского ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*. Москва, 2001.
8. Агата Кристи. *Избранные детективные рассказы*. 1994.
9. Available at: vorto.ru/statyi/oshibka-agaty-kristi 12.04.2013.
10. William Heineman. *"Mother Goose: The Old Nersery Rhymes"*. Paris, 1913.
11. Winner's version *"Counting Rhymes"* (Simon and Schuster, New York), 1947.
12. Комиссаров В.Н. *Слово о переводе*. Москва: Международные отношения, 1973.
13. Комиссаров В.Н., Черняковская Л.А., Латышев Л.К. *Текст и перевод*. Москва: Наука, 1988.
14. Швейцер А.Д. *Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты*. Москва, 1988.
15. Нелюбин Л.Л. *Введение в технику перевода (когнитивный теоретико-прагматический аспект)*. 2-е изд. Москва: Флинта: Наука. 2009.
16. Agatha Christie. "Ten little Negggers". London, 1975.
17. Журавлева О.А. О проблеме внутриязыкового перевода: сохранение жанра оригинала. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2015; 1 (28).
18. Касымбекова А.А. Политкорректность и перевод: внутриязыковой и межъязыковой. *VII Международная научно-практическая конференция*. Мадрид, 2018: 57 – 61.
19. Хухунни Г.Т., Осипова А.А. *Внутриязыковой диахронический перевод: проблема статуса. Прикладная лингвистика. Терминоведение*. Москва, 2013.
20. Agatha Christie. *"And then there were none"*. New York, 1973.
21. Loughlin brothers. *"Mother Goose's nursery rhymes"*. New York, 1941.
22. Available at: <https://www.filastrocche.it/content/ten-little-soldier-boys/>
23. Agatha Christie. *"Dix petitsnègres"* (tr. Annie-Claude Martin). France, 1939.
24. Agatha Christie. *"Zehn Kleine Negerlein"* (tr. Sabine Deitmer). Hamburg, 2001.
25. Филиппова И.Н. Прагмалингвистические основания теории и практики перевода. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; 2.
26. Филиппова И.Н. Рецепция перевода читателями в свете трансцендентальности (на материале детективов-серий). *Теория языка и межкультурная коммуникация*. 2017; 4 (27).
27. Thomas Nelson and Sons. *"Mother Goose's nursery rhymes"*. London, 1982.

28. Агата Кристи. *10 негрятя*. Перевод с английского Н.Екимовой. Москва, 2016.
 29. Available at: <https://www.rzn.info/news/2008/9/29/21735.html> 29.09.2008.
 30. Максименко О.И. Адаптация художественного произведения: от романа к комиксу. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика*. 2016; 2.

References

1. Avtonomova N., Gasparov M. Sonety Shekspira – perevody Marshaka. *Voprosy literatury*. 1969.
2. Belozeroва I.V. *Nacional'naya konceptosfera v detektivnom romane A.Kristi, Ch.P. Snou, D. Frensis*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2006.
3. Suman B. K voprosu o perevodimosti 'evfemizmov: opyt perevoda s russkogo yazyka na hindi. *Vestnik MGU. Russkij yazyk i kul'tura v zerkale perevoda*. Moskva, 2017.
4. Serebryakova S.V., Milostivaya A.I. Semanticheskaya 'emerdzhenost' kak perevodcheskaya problema. *Vestnik VolGU. Yazykoznanie*. 2017; 3.
5. Preobrazhenskij S.Yu. Problema mezhtekstovyyh svyazey v lingvisticheskom tolkovanii hudozhestvennyh tekstov: allyuziya i citatsiya. *Vestnik RUDN. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika*. Moskva, 2017; 4.
6. Mamontov A.S. O nekotoryh problemah adekvatnosti perevoda kak odnoj iz form mezhkul'turnoj kommunikacii. *Vestnik RUDN. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika*. Moskva, 2017; 4.
7. Gorodeckaya J.I.A. Konceptiya mnogokul'turnosti v amerikanskom obrazovanii i ee primenimost' k rossijskim obschestvennym realiyam. *Vestnik Moskovskogo un-ta. Ser. 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Moskva, 2001.
8. Agata Kristi. *Izbrannye detektivnye rasskazy*. 1994.
9. Available at: vorto.ru/statyi/oshibka-agaty-kristi 12.04.2013.
10. William Heineman. "Mother Goose: The Old Nersery Rhymes". Paris, 1913.
11. Winner's version "Counting Rhymes" (Simon and Schuster, New York), 1947.
12. Komissarov V.N. *Slovo o perevode*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1973.
13. Komissarov V.N., Chernyakovskaya L.A., Latyshev L.K. *Tekst i perevod*. Moskva: Nauka, 1988.
14. Shvejcer A.D. *Teoriya perevoda: Status, problemy, aspekty*. Moskva, 1988.
15. Nelyubin L.L. *Vvedenie v tehniku perevoda (kognitivnyj teoretiko-pragmaticheskij aspekt)*. 2-e izd. Moskva: Flinta: Nauka. 2009.
16. Agatha Christie. "Ten little Negggers". London, 1975.
17. Zhuravleva O.A. O probleme vnutyazykovogo perevoda: sohraneniye zhanra originala. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2015; 1 (28).
18. Kasymbekova A.A. Politkorrektnost' i perevod: vnutyazykovoj i mezh yazykovoj. *VII Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya*. Madrid, 2018: 57 – 61.
19. Huhuni G.T., Osipova A.A. *Vnutyazykovoj diahronicheskij perevod: problema statusa. Prikladnaya lingvistika. Terminovedenie*. Moskva, 2013.
20. Agatha Christie. "And then there were none". New York, 1973.
21. Loughlin brothers. "Mother Goose's nursery rhymes". New York, 1941.
22. Available at: <https://www.filastrocche.it/content/ten-little-soldier-boys/>
23. Agatha Christie. "Dix petits nègres" (tr. Annie-Claude Martin). France, 1939.
24. Agatha Christie. "Zehn Kleine Negerlein" (tr. Sabine Deitmer). Hamburg, 2001.
25. Filippova I.N. Pragmalingvisticheskie osnovaniya teorii i praktiki perevoda. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 2.
26. Filippova I.N. Receptiya perevoda chitatel'nyami v svete transcendent'nosti (na materiale detektivov-serij). *Teoriya yazyka i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. 2017; 4 (27).
27. Thomas Nelson and Sons. "Mother Goose's nursery rhymes". London, 1982.
28. Агата Кристи. *10 негрятя*. Перевод с английского Н.Екимовой. Москва, 2016.
29. Available at: <https://www.rzn.info/news/2008/9/29/21735.html> 29.09.2008.
30. Maksimenko O.I. Adaptatsiya hudozhestvennogo proizvedeniya: ot romana k komiksu. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Lingvistika*. 2016; 2.

Статья поступила в редакцию 15.07.19

УДК 81.42

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00146

Oleynikova S.V., postgraduate, Faculty of High School of Translation and Interpretation, Theory and methodology of translation, Lomonosov State University, teacher of English, School № 1103 (Moscow, Russia), E-mail: lebenslustige@mail.ru

REFLECTION OF SCIENTIFIC DISCOURSE IN WORKS OF LEONARDO DA VINCI. The purpose of the article is to consider the linguistic personality of L. da Vinci and reflect its activities in the heritage of the author. The study conducted a comprehensive analysis of the scientific texts of the scientist and his literary works, which show that they combine the use of scientific and literary discourse, respectively. The scientist is considered as a unique linguistic personality, whose understanding of the world is reflected in both scientific and unscientific texts. The scientist's heritage cannot be called scientific, or purely literary, since in his works he combines elements of both types of discourse.

Key words: discourse, term, linguistic personality, text, types of knowledge.

С.В. Олейникова, аспирант МГУ им. М.В. Ломоносова, каф. теории и методологии перевода, учитель английского языка, ГБОУ Школа № 1103, г. Москва, E-mail: lebenslustige@mail.ru

ОТРАЖЕНИЕ НАУЧНОГО ДИСКУРСА В ТРУДАХ ЛЕОНАРДО ДА ВИНЧИ

Целью данной статьи является рассмотрение языковой личности Л. да Винчи и отражение её в наследии автора. При исследовании был проведён комплексный анализ научных текстов учёного и его художественных произведений, который показал, что в них сочетается использование приёмов научного и художественного дискурса соответственно. Труды учёного рассматриваются в аспекте уникальности языковой личности, отражённой как в научных, так и ненаучных текстах. Наследие учёного нельзя назвать часто научным, или чисто художественным, так как в своих работах он сочетает элементы обоих видов дискурса.

Ключевые слова: дискурс, термин, языковая личность, текст, типы знания.

Современная лингвистическая наука на данном этапе развития уделяет внимание особенностям текста и, в частности, текста научной направленности. Это вызвано тем, что «текст» – это понятие многоаспектное и для его изучения привлекаются новые методологические подходы. Такой термин как «дискурс» широко используется в различных областях научного знания, таких как психология, культурология, социология и лингвистика, благодаря многоаспектному отражению данного понятия применительно к познанию. В одном из толкований дискурс «обозначает текст в неразрывной связи с ситуативным контекстом» [1, с. 20], который может также выявлять отношение адресата.

В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» указанный термин трактуется как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами» [2].

По мнению Л.В. Цуриковой, вышеуказанное понятие раньше означало то же самое, что и «текст», но сейчас данные понятия «рассматриваются в линг-

вистике дифференцированно» [3, с. 129], и на современном этапе развития «дискурс стал последовательно использоваться для обозначения объекта исследования в рамках процессуально-деятельностного описания языковой коммуникации» [3, с. 129].

Также этим термином оперирует и когнитивная лингвистика, в аспекте которой «дискурс» выполняет две функции языка «когнитивную и коммуникативную» [4, с. 63].

В данном исследовании мы рассматриваем научные работы Л. да Винчи как научный дискурс, ввиду использования ученым элементов, которые «отражают этапы научной мыслительной деятельности автора» [5, с. 987]. Данные этапы можно изобразить в виде следующего алгоритма: сбор фактов – составление гипотезы – проверка – доказательство.

Период, когда жил и занимался научными исследованиями учёный и художник Леонардо да Винчи – это эпоха гуманизма и расцвета искусства, Эпоха Воз-

рождения, которая озаменована многими научными достижениями и развитием философской мысли. В понятии «Возрождение» (Ренессанс), которое впервые появилось в труде Джорджо Вазари «Жизнеописание знаменитых живописцев, ваятелей и зодчих» отражено представление об историческом развитии человечества в период с 1250 по 1550 г. Суть данного периода заключается в том, что человечество возрождает принципы античной науки и культуры. Одним из первых, кто начал изучать древние тексты в поисках ответов на вопросы современности, был Ф. Петрарка, но при этом учёный не стремится возродить прежние ценности. Для итальянской Эпохи Возрождения характерно соединение античного антропоцентризма с теоцентризмом [6, с. 397].

По мнению И.Т. Касавина, становление научного дискурса произошло, в тот момент, когда в текстах стало возможным определить языковую личность автора [7, с. 6], который высказывает свою индивидуальную точку зрения.

Е.А. Кожемякин указывает на то, что в Эпоху Возрождения, когда писал научные труды Л. да Винчи, «дискурс стал синонимом аргументированной научной речи» [8, с. 5], чья цель заключалась в исследовании окружающего мира.

В современной лингвистике считается, что любой тип дискурса можно назвать антропоцентрическим, так как в основе любого текста находится языковая личность [9, с. 222].

Леонардо да Винчи (1452 – 1519) был одним из выдающихся представителей эпохи Возрождения. Великий художник, скульптор, архитектор и ученый, который дал человечеству гениальные мысли во всех областях науки: физике, математике, астрономии, геологии и химии. Только в наше время можно оценить всю многогранную деятельность Леонардо да Винчи. Сам учёный формулировал свои мысли так: «Кто любит практику без науки, тот уподобляется моряку, который садится на судно без руля и компаса. Таким образом, автор подчёркивает, что наука без практической пользы нежизнеспособна и «умирает так же быстро, как живёт» [10, с. 174].

Особый интерес в связи с изучением природы научного дискурса представляют труды знаменитого ученого Леонардо да Винчи, выполненные в виде заметок и в многочисленных кодексах которого можно заметить связь между научными и художественными текстами. Кодексы представляют собой сборники записей да Винчи, объединённые единой темой, например «Атлантический Кодекс», посвященный вопросам математики и «Кодекс о полете птиц», в котором рассматриваются вопросы механики и приводится чертеж первого воздухоплавательного аппарата. Одним из первых наследников трудов Леонардо да Винчи был его ученик Франческо Мельци, который старался систематизировать его архив, но он смог только соединить часть комментариев о живописи в «Трактат о Живописи». Позднее архив получил Помпео Леони, который собрал несколько альбомов и одним из них был «Атлантический Кодекс» [11, с. 202].

В трудах учёного можно проследить взаимосвязь науки и искусства, к которой стремился Л. да Винчи как языковая личность, познавая окружающий мир. С точки зрения Ю.Н. Караулова, языковая личность является полярной, так как она способна не только создавать, но и воспринимать тексты [12, с. 245]. Также автор предполагает, что для детального описания языковой личности требуется системное изучение её деятельности в аспектах: 1) «семантико-строенового уровня» [12, с. 43], 2) «реконструкции языковой модели мира» [12, с. 43], 3) «определение ее мотивов» [12, с. 43]. По мнению Ю.Н. Караулова, данные уровни завязаны друг от друга, но их взаимодействие может проявляться разными способами.

С точки зрения семантико-строенового уровня языковая личность анализируется в аспекте «формальных средств выражения» [13, с. 100], которыми пользуется автор. Далее выделяется знание о мире языковой личности и её мироположение. Для подобного изучения требуется рассматривать те концепты, которыми оперирует конкретная личность. На последнем этапе важно учитывать те цели и мотивы, которые стоят перед языковой личностью.

В современной лингвистической науке подчёркивается то, что изучение языкового уровня направлено на изучение когнитивного и прагматического содержания, и потому важным оказывается понятие «дискурса», которое предполагает не только описание совокупности тематически соотнесенных текстов [14, с. 19], но в большей степени «разных видов речевой деятельности человека» [4, с. 63], при анализе которых, необходимо также учитывать те ментальные процессы, которые происходят в сознании языковой личности.

В данной статье попытаемся рассмотреть научные и ненаучные тексты Л. да Винчи, анализируя которые мы учитываем дискурс языковой личности. Дан-

ный вид дискурса связан с появлением научного знания, вследствие чего возможно изображение мира, который реально существует, и который описывается с помощью «экспериментального анализа» [4, с. 67]. Также при описании мира языковой личности анализируются «понятия, факты, теории» [4, с. 67], которыми оперирует исследователь. Если более подробно рассматривать творчество Л. да Винчи, можно обратить внимание на то, что при исследовании автор сначала делает графические заметки в виде рисунков, которые затем находят отображение в научных текстах, являющихся для ученого первичными. Цель их создания заключается в том, чтобы донести до читателя авторский замысел и его знания об окружающем мире. Лингвокреативный процесс познания приводит Л. да Винчи к дальнейшим размышлениям об окружающей действительности, которые оказываются воплощенными в афоризмах и баснях. Подобная форма повествования, будучи следствием деятельности автора, который выступает перед читателем в качестве ученого и мыслителя, является результатом изучения человеческой природы и окружающего мира. Следствием этого изучения в дальнейшем становится художественный дискурс учёного, рассчитанный «на эмоционально-эстетическое воздействие» [4, с. 67], которое может быть оказано на читателя. Данный вид дискурса отличается от научного тем, что в последнем подобная цель не ставится.

Л. да Винчи включает в свой текст учёные выражения в качестве «termini tecnici» («технические термины») – латинские и греческие слова, написанные по произношению той эпохи [10, с. 202]. Он пытается в ограниченной мере создать собственную терминологию. Интересным представляется тот факт, что в научной речи он использует одни слова, а при создании художественного произведения другие единицы. Это мы можем наблюдать, когда он употребляет слова «*pelago*» («открытое море») и «*mare*» («море»). Так, в трактате, посвящённом природе воды, Л. да Винчи определяет слово «*pelago*» следующим образом: «*Pelago e detto quello, il quale a figura larga e profoda; nel quale l'acqua stanno con poco moto*» («Открытым морем называется пространство большое и глубокое, в котором вода находится в небольшом движении» – переведено С.О.), которое переведено в работе Ж.П. Рихтера следующим образом: «*Sea is the name given to that water which is wide and deep, in which the waters have not much motion*» [15, p. 181]. Слово «*pelago*» неоднократно встречается в научных работах учёного, в то время как в художественном дискурсе Л. да Винчи использует для обозначения слова «море» исключительно «*mare*», ср. текст басни: «*Sendo l'ostrica insieme colli altri pesci in casa del pescatore scarica ta vicino al mare, priega il ratto, che al mare la conduca; il ratto fatto disegnio di magiarla la fa aprire, e morde dola questa li serra la testa e si lo ferma; viene la gatta e uccide*» («Устрица, пойманная вместе с другими рыбами, оказалась в доме рыбака недалеко от моря; она попросила крысу отнести ее обратно, но та хотела съесть устрицу и заставила ее открыть свою раковину; крыса укусила устрицу и та закрыла раковину; пришла кошка и убила крысу» – переведено С.О.). Перевод басни на английский звучит так: «*An oyster being turned out together with other fish in the house of a fisherman near the sea, he entreated a rat to take him to the sea. The rat purposing to eat him bid him open; but as he bit him the oyster squeezed his head and closed; and the cat came and killed him*» [15, p. 335]. В переводах, выполненных Ж.П. Рихтером, читатель может увидеть слово «*sea*» и в научном трактате да Винчи, и в его басне, таким образом, теряется стилистическое различие, которое важно для учёного.

При анализе научных и ненаучных текстов Л. да Винчи было отмечено, что автор во время своих научных исследований может использовать стилистические приёмы, присущие художественному стилю, например сравнение. Наследие учёного нельзя назвать чисто научным или чисто художественным, так как в его трактатах можно встретить элементы смешения этих двух видов дискурса. Как отмечает Л. Ольшки, учёный в научных текстах может использовать «странные, неподходящие сравнения» [10, с. 241], так например, рассуждая о Луне и воде, автор называет Луну «*позолоченным шаром*», в то время как в художественных текстах при описании ягод ежевики, он говорит «*многогранных поверхностях*» [10, с. 241].

Приведённые выше фрагменты трактатов направлены на то, чтобы показать многогранность дискурсивной деятельности Леонардо да Винчи как языковой личности, его без сомнения уникальный дар познания, запечатленный в его научном и художественном творчестве. Терминологическая и художественная номинация указывает на структуры знания, где концепт в сознании варьируется языковыми средствами, находящими отражение в дискурсе, сочетающем сферу использования – науку и искусство.

Библиографический список

1. Чернявская В.Е. *Интерпретация научного текста*. 5-е изд. Москва: УРСС, 2010.
2. Арутюнова Н.Д. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Главный редактор В.Н. Ярцева. Москва: Советская энциклопедия, 1990: 136 – 137.
3. Цуркова Л.В. Проблемы когнитивного анализа дискурса в современной лингвистике. *Вестник ВГУ. Сер. 1, Гуманитарные науки*. 2001; 2: 128 – 157.
4. Манерко Л.А. Типы знаний, воплощенные в художественном и академическом дискурсах. *Вестник МГЛУ*. 2012; Вып. 6 (639): 56 – 70.
5. Питимирова Н.Е., Демидова О.М. Особенности текста научного стиля. *Молодой учёный*. 2015; 7 (87): 987 – 989.
6. Тучков И.И. Джорджо Вазари и архитектура чинквеченто: конец эпохи Возрождения. *Актуальные проблемы теории и истории искусства*: сб. науч. статей. Вып. 6. Под ред. А.В. Захаровой, С.В. Мальцевой, Е.Ю. Станюкович-Денисовой. Санкт-Петербург: НП-Принт, 2016: 395 – 406.
7. Касавин И.Т. Дискурс-анализ как междисциплинарный метод гуманитарных наук. *Эпистемология и философия науки*. 2006; Т. 10; № 4: 5 – 16.
8. Кожемякин Е.А. Дискурс-анализ как междисциплинарная методология: исторический аспект. *Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки*. 2008; 2: 5 – 12.
9. Чикилева Л.С. Роль вербальных и невербальных средств для создания имиджа. *Российский гуманитарный журнал*. 2016; Т. 5; № 2: 220 – 232.
10. Ольшки Л. *История научной литературы на новых языках*: в 3-х т. Т. I. Сретенск: МЦИФИ, 2016.

11. Анхель де Куатъ. Леонардо да Винчи. *Код судьбы*. Санкт-Петербург: Издательский дом «Нева», 2005.
12. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Изд. 7-е. Москва: Издательство ЛКИ, 2010.
13. Рублик Т.Г. Языковая личность и её структура. *Вестник Башкирского университета*. 2007; Т. 12, № 1: 150 – 107.
14. Чернявская В.Е. Дискурс как объект лингвистических исследований. *Текст и дискурс: Проблемы экономического дискурса*: сб. науч. тр. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУЭФ, 2001: 11 – 22.
15. Richter J.P. *Literary works of Leonardo da Vinci: compiled and edited from the original manuscripts*. Vol. II. London: Sampson Low, Marston, Searle & Rivington, 1883.

References

1. Chernyavskaya V.E. *Interpretaciya nauchnogo teksta*. 5-e izd. Moskva: URSS, 2010.
2. Arutyunova N.D. *Lingvisticheskiy 'enciklopedicheskiy slovar'*. Glavnyj redaktor V.N. Yarceva. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1990: 136 – 137.
3. Surikova L.V. Problemy kognitivnogo analiza diskursa v sovremennoj lingvistike. *Vestnik VGU*. Ser. 1, Gumanitarnye nauki. 2001; 2: 128 – 157.
4. Manerko L.A. Tipy znanij, voploschennyye v hudozhestvennom i akademicheskom diskursah. *Vestnik MGLU*. 2012; Vyp. 6 (639): 56 – 70.
5. Pitimirova N.E., Demidova O.M. Osobennosti teksta nauchnogo stilya. *Molodaj uchenyj*. 2015; 7 (87): 987 – 989.
6. Tuchkov I.I. Dzhordzho Vazari i arhitektura chinkvechento: konec 'epohi Vozrozhdeniya. *Aktual'nye problemy teorii i istorii iskusstva*: sb. nauch. statej. Vyp. 6. Pod red. A.V. Zaharovoj, S.V. Mal'cevoj, E.Yu. Stanyukovich-Denisovoj. Sankt-Peterburg: NP-Print, 2016: 395 – 406.
7. Kasavin I.T. Diskurs-analiz kak mezhdisciplinarnyj metod gumanitarnykh nauk. *Epistemologiya i filosofiya nauki*. 2006; T. 10; № 4: 5 – 16.
8. Kozhemyakin E.A. Diskurs-analiz kak mezhdisciplinarnaya metodologiya: istoricheskiy aspekt. *Nauchnye vedomosti BelGU. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 2008; 2: 5 – 12.
9. Chikileva L.S. Rol' verbal'nykh i neverbal'nykh sredstv dlya sozdaniya imidzha. *Rossijskiy gumanitarnyj zhurnal*. 2016; T. 5; № 2: 220 – 232.
10. Ol'shki L. *Istoriya nauchnoj literatury na novykh yazykakh*: v 3-h t. T. I. Sretensk: MCIFI, 2016.
11. Anhel' de Kuat' e. Leonardo da Vinchi. *Kod sud'by*. Sankt-Peterburg: Izdatel'skiy dom «Neva», 2005.
12. Karaulov Yu.N. *Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost'*. Izd. 7-е. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2010.
13. Rublik T.G. Yazykovaya lichnost' i ee struktura. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2007; T. 12, № 1: 150 – 107.
14. Chernyavskaya V.E. Diskurs kak ob'ekt lingvisticheskikh issledovaniy. *Tekst i diskurs: Problemy 'ekonomicheskogo diskursa*: sb. nauch. tr. Sankt-Peterburg: Izd-vo SPbGU'EF, 2001: 11 – 22.
15. Richter J.P. *Literary works of Leonardo da Vinci: compiled and edited from the original manuscripts*. Vol. II. London: Sampson Low, Marston, Searle & Rivington, 1883.

Статья поступила в редакцию 21.07.19

УДК 82

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00147

Kamalova A.T., Cand. of Sciences (Economics), doctoral postgraduate, Department of Theory and History of Literature, Federal State Educational Institution of Higher Education "Elets State University n.a. I.A. Bunin" (Elets, Russia), E-mail: Kamalova82@inbox.ru

ARTISTIC WORLD OF RUSSIAN CYBERPUNK OF THE 1990s-2000s. The article is dedicated to the disclosure of features of the artistic world of the Russian cyberpunk of the 1990s – 2000s, which is grotesque. Grotesque in the analyzed works is associated not only with the comic (for example, mechanical animals), but also with the tragic and absurd. At the same time, the emphasis on the grotesque of the tragic is often translated into the field of technological and environmental disasters. It is noted that the artistic world of Russian cyberpunk is close to the grotesque artistic world of V. Pelevin. The article concludes that one of the components of the grotesque artistic world of Russian cyberpunk works of the 1990s-2000s is fiction. Another component of the grotesque artistic world of the genre under study is irony. A combination of different means of expression, the mixing of literary destinations, and makes the genre of the original, which caused a keen interest from readers.

Key words: cyberpunk, genre, artistic world, grotesque, fantasy, irony.

A.T. Камалова, канд. экон. наук, докторант каф. теории и истории литературы ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», г. Елец, E-mail: Kamalova82@inbox.ru

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МИР РУССКОГО КИБЕРПАНКА 90-Х – 2000-Х ГОДОВ

Статья посвящена раскрытию особенностей художественного мира русского киберпанка 90-х – 2000-х годов, который является гротескным. Гротеск в анализируемых произведениях ассоциируется не только с комическим (например, механические животные), но и с трагическим и абсурдным. При этом акцент на гротеске трагического часто переводится в область техногенных и экологических катастроф. Отмечается, что художественный мир русского киберпанка близок гротескному художественному миру В. Пелевина. В статье делается вывод о том, что одной из составляющих гротескного художественного мира произведений русского киберпанка 90-х – 2000-х годов является фантастика. Другая составляющая гротескного художественного мира исследуемого жанра – это ирония. Сочетание различных выразительных средств, смешение литературных направлений, делает этот жанр оригинальным, что вызвало острый интерес со стороны читателей.

Ключевые слова: киберпанк, жанр, художественный мир, гротеск, фантастика, ирония.

Введение

Выделяя главные признаки киберпанка как жанра, необходимо начать с того, что, как правило, главными героями киберпанковских произведений являются компьютерные хакеры. Это полноправное действующее лицо, которое борется против несправедливости [1 – 12].

Один из вероятных элементов сюжета – транснациональные корпорации. «В их руках сосредоточены все козыри и рычаги управления. Миллиарды им приносит «абсолютно законный» бизнес на рынках ресурсов и финансов, недвижимости и оружия, фармацевтики и технологий, информации и разведанных, систем безопасности и управления, и много еще чего интересного. Часто им приписывают «активную работу» на чёрном рынке с самым разнообразным товаром, среди которого можно найти рабов, органы, оружие или наркотики, контрабанду, антиквариат и ворованные вещи» [7].

Мы разделяем мнение о том, что «...киберпанк появился в значительной степени в противовес утопической фантастике, и что на его появление повлияло развитие информационных технологий в начале 1980-х годов, которое не находило адекватного отражения в традиционной научной фантастике того времени. Киберпанк же был нацелен в основном на ближайшее будущее, был технически точен и требовал от читателя хорошей осведомлённости в вопросах развития технологий, особенно компьютерных и сетевых» [6].

Основное содержание статьи

Для авторов русского киберпанка 90-х – 2000-х годов очевидно, что развитие высоких технологий принесло человечеству не только благо, но и проблемы.

Именно это противоречие во многом образует сюжет и формирует систему образов их произведений. Следует отметить, что изображаемый ими художественный мир – это мир гротескный.

«Современный исследователь С.Е. Юрков выделяет три разновидности гротеска: комический, трагический и абсурдистский...» [8, с. 38]. Все эти разновидности художественного приема характерны для художественного мира русского киберпанка 90-х – 2000-х годов.

Таким образом, гротеск в анализируемых произведениях ассоциируется не только с комическим (например, механические животные), но и с трагическим и абсурдным. При этом акцент на гротеске трагического часто переводится в область техногенных и экологических катастроф.

В художественном мире русского киберпанка присутствует и абсурдистский гротеск, подразумевающий, что отказ от существующих правил и норм воспринимается как принцип миропорядка. Он часто представляет собой виртуальную реальность как часть пространственно-временной организации.

А. Павленко пишет: «Глобализация и виртуализация стали основными составляющими новой социально-культурной парадигмы, определяющей внутреннюю и внешнюю структуру современного устройства постиндустриального общества...» [8, с. 89].

Если сравнивать поэтику анализируемых произведений и поэтику русских писателей-постмодернистов (С. Соколов, В. Сорокин, В. Пелевин), то можно сделать вывод, что художественный мир русского киберпанка ближе всего гротескному художественному миру В. Пелевина. В его произведениях присутствует такой

элемент киберпанка, как виртуальная реальность, в результате чего формируется многоуровневый хронотоп.

Так, в романе «Generation П» инструментом виртуальной манипуляции становится телевизор. Виртуальная реальность является художественным пространством романа Л. Алехина «Падшие ангелы Мультиверсума». Таким образом, прием замещения одной реальности другой характерен как для Пелевина, так и для русского киберпанка 90-х – 2000-х годов.

«Существует несколько научных подходов к изучению виртуальной реальности. В рамках нашего исследования наиболее близок подход, согласно которому виртуальность – реальность, опосредованная развитием компьютерных технологий, существующая альтернатива сложившегося, устойчивого социального мира...» [8, с. 92].

Одной из составляющих гротескного художественного мира произведений русского киберпанка 90-х – 2000-х годов является фантастика. Сосуществовая во взаимодействии с гротеском, она принимает непосредственное участие в авторском воспроизведении тех гиперболизированных художественных элементов, которые часто уже знакомы читателю. Причина этого заключается в том, данные реальности нередко коррелируют с его повседневной практикой.

В отличие от техники Пелевина, для которой в целом характерно создание образов посредством воображения и личного восприятия персонажей, в художественном мире русского киберпанка 90-х – 2000-х годов создаваемые образы подаются читателю с объективной точки зрения. Они не зависят от восприятия того или иного героя. В рассматриваемых нами произведениях также не встречается характерной для Пелевина онейротопики.

Не встречается в них и пелевинской метаморфозы людей в насекомых или животных (роман «Жизнь насекомых»). Метаморфоза в русском киберпанке 90-х – 2000-х – это «отехничивание» людей и животных, превращение их из живых существ в роботов. При этом трансформация Пелевина гораздо глубже. Если в анализируемых нами произведениях метаморфозы в целом происходят на физическом уровне, то у писателя-постмодерниста они выражаются еще и духовно.

В целом фантастические элементы в произведениях рассматриваемого нами жанра многоаспектны как по заложенной в них установке, так и по форме. Их основой могут являться как основанные на научных выводах футуристические прогнозы, так и основанные на мифологических сюжетах о борьбе добра и зла виртуальные миры.

Элементы фантастики в произведениях рассматриваемого нами жанра непосредственным образом влияют и на развитие сюжета. Поэтому их элиминация из того или иного произведения представляется абсолютно невозможной, так как в данном случае оно неизбежно теряет всякий смысл.

Часто основным элементом фантастики в анализируемых произведениях является идея. В ее основе может находиться либо чрезвычайная ситуация, либо не существующий на самом деле виртуальный мир, либо живое существо (человек либо животное) с техническими элементами.

Другая составляющая гротескного художественного мира исследуемого жанра – это ирония. При этом схожесть между поэтикой Пелевина и поэтикой авторов русского киберпанка 90-х-2000-х годов заключается еще в том, что ирония как в первом, так и во втором случае является формой выражения авторской позиции. И обращена она в сторону критики культурно-духовной деградации современного общества.

Библиографический список

1. Алехин Л. *Падшие ангелы Мультиверсума*: Фантастический роман. Москва: Изд-во Эксмо, 2003.
2. Брюс Стерлинг. *Киберпанк в 90-х годах*. Available at: <https://www.litmir.me/br/?b=69961&p=1>
3. Владимир Васильев. *Горячий старт*. Available at: <https://knjiky.ru/books/goryachiy-start>
4. Зорич А. *Сезон оружия*: Роман. Москва: ЗАО Изд-во Центр-Полиграф, 2001.
5. Зюзелько А.В. *Теоретическое осмысление и художественно-образное отражение научно-технического прогресса в гуманитарной культуре XX века*. Автореферат диссертации ... доктора философских наук. Ростов-на Дону, 2013.
6. *Киберпанк*. Available at: <https://ru.m.wikipedia.org/wiki/Киберпанк>
7. *Киберпанк (cyberpunk) как жанр, стиль и культурный феномен*. Available at: <https://geeksempire.org/posts/view/kiberpank>
8. Павленко Ада Петровна. *Гротеск в художественном мире Виктора Пелевина*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Пятигорск, 2016.
9. Соловьев А.В. *Культура информационного общества*: учебное пособие. А.В. Соловьев; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. Рязань, 2013.
10. Тюрин А.В. *Каменный век*. Available at: www.fan.lib.ru/t/tjurin_a_w/tyurin-stoneage.shtml
11. Фролов А.Е. *Мытарь*. Новосибирск: ГП «Новосибирский полиграфкомбинат» 2001.
12. Hassler Donald M. *New Boundaries in Political Science Fiction*. University of South Carolina Press: 75 – 76.

References

1. Alehin L. *Padshie angely Mul'tiversuma*: Fantasticheskij roman. Moskva: Izd-vo `Eksmo, 2003.
2. Bryus Sterling. *Kiberpank v 90-h godah*. Available at: <https://www.litmir.me/br/?b=69961&p=1>
3. Vladimir Vasil'ev. *Goryachij start*. Available at: <https://knjiky.ru/books/goryachiy-start>
4. Zorich A. *Sezon oruzhiya*: Roman. Moskva: ZAO Izd-vo Centr-Poligraf, 2001.
5. Zuzel'ko A.V. *Teoreticheskoe osmyslenie i hudozhestvenno-obraznoe otrazhenie nauchno-tehnicheskogo progressa v gumanitarnoj kul'ture XX veka*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filosofskih nauk. Rostov-na Donu, 2013.
6. *Kiberpank*. Available at: <https://ru.m.wikipedia.org/wiki/Kiberpank>
7. *Kiberpank (cyberpunk) kak zhanr, stil' i kul'turnyj fenomen*. Available at: <https://geeksempire.org/posts/view/kiberpank>
8. Pavlenko Ada Petrovna. *Grotesk v hudozhestvennom mire Viktora Pelevina*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Pyatigorsk, 2016.
9. Solov'ev A.V. *Kul'tura informacionnogo obschestva*: uchebnoe posobie. A.V. Solov'ev; Rjaz. gos. un-t im. S.A. Esenina. Rjazan', 2013.
10. Tyurin A.V. *Kamennyj vek*. Available at: www.fan.lib.ru/t/tjurin_a_w/tyurin-stoneage.shtml
11. Frolov A.E. *Mytar'*. Novosibirsk: GP «Novosibirskij poligrafkombinat» 2001.
12. Hassler Donald M. *New Boundaries in Political Science Fiction*. University of South Carolina Press: 75 – 76.

На уровне языковых и стилистических аспектов схожесть поэтики анализируемых произведений и поэтики Пелевина заключается в использовании компьютерной лексики, обогащающей язык современной литературы. Например, такие термины, как оперативная память, килобайт встречаются в романе «Падшие ангелы Мультиверсума».

Использование авторами компьютерной лексики вполне логично для такого жанра как киберпанк. Оно необходимо для точного и объективного описания всех аспектов создаваемого ими киберпространства. Кроме того, оно помогает судить и об общем уровне технологического развития общества, которые художественно изображают писатели.

В анализируемых произведениях для художественного изображения виртуальной реальности используются и особое оформление текстов, направленное на создание впечатления киберпространства. Такое оформление можно считать определенным сигналом читателю.

Например, повесть А. Тюрин «Каменный век» разделена не на главы, а на блоки. Это должно вызвать у читателя ассоциации с информационными технологиями: компьютерный блок питания, блок информации, блок файловой системы.

Произведение А. Тюрин интересно и индивидуальным употреблением слова. В нём присутствуют буквенно-цифровые имена (например, K123). Это не что иное, как аллюзия на роман Е. Замятина «Мы», в котором имена заменяются буквенно-числовым обозначением.

В романе Л. Алехина «Падшие ангелы Мультиверсума» вместо привычного слова ПИРОЛОГ используется английское слово INTRODUCTION. Это явный сигнал на доминирующий в киберпространстве язык. Кроме того, в тексте присутствует и четыре вставки на английском языке, сигнализирующие о постепенности процесса загрузки информации:

```
UPLOADING INFORMATION... 40% DONE
UPLOADING INFORMATION... 67% DONE
UPLOADING INFORMATION ... 86% DONE
UPLOADING INFORMATION ... 98% DONE
```

Тот же самый приём, который можно считать определённой взаимосвязью текста произведения и текста, характерного для киберпространства (интертекстуальность) прослеживается и в начале романа В. Васильева «Горячий старт» [3]:

```
0 1st Master Boot Record: Сердца и моторы. (погружение в киберпейс)
~# root
~# open console 1
@comment: user [Dmitry Baikalov@TT]
@comment: status [point]
@net locate: G_Crystal.185/13
~# testing base memory...
```

Выводы

Таким образом, элементами художественного мира русского киберпанка 90-х – 2000-х годов можно считать гротеск, фантастику, иронию.

На уровне языковых и стилистических аспектов следует отметить использование компьютерной лексики, особое оформление текстов, направленное на создание впечатления киберпространства.

Тем самым, путём смешения различных стилей киберпанк вызывает интерес у широкого круга читателей.

Pokoyakova K.A., Cand. of Sciences (Philology), Junior Research Fellow of the Institute of Humanities Research and Sayan-Altai Turkology, Katanov Khakas State University (Abakan, Russia), E-mail: karina_p.84@mail.ru

GENDER STEREOTYPES IN PHRASEOLOGICAL UNITS, PROVERBS AND SAYINGS OF ENGLISH IN COMPARISON WITH KHAKASS. The article provides an analysis of English gender-labeled phraseological units, proverbs and sayings with referential restrictions on the basis of gender, in comparison with Khakass ones. The author identifies the main semantic peculiarities that reveal both similarities and differences in the language picture of the world of Khakass and English native speakers on the example of gender stereotypes. Common features include the androcentricity of the languages, the predominant presence of male assessment. The ethnic and cultural specificity of the Khakass gender stereotypes is manifested in the dependence of a woman as a wife on her husband, and a high assessment of her external and spiritual beauty. In English, social status is very significant, there is dynamics in the development of gender stereotypes.

Key words: gender, gender stereotypes, English language, Khakass language, image of man, image of woman, phraseological units, proverbs and sayings.

К.А. Покоякова, канд. филол. наук, младший научный сотрудник Института гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: karina_p.84@mail.ru

ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦАХ И ПАРЕМИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СОПОСТАВЛЕНИИ С ХАКАССКИМ

В данной статье проводится анализ английских гендерно маркированных фразеологических единиц и паремических изречений, имеющих референциально-ограничения по признаку пола, в сопоставлении с хакасскими. Автором выявляются основные семантические особенности, обнаруживающие как сходства, так и различия языковой картины мира носителей английского и хакасского языков на примере гендерных стереотипов. К общим чертам следует отнести андроцентричность рассматриваемых языков, преимущественное присутствие мужской оценки. В английском языке весьма значимым является социальный статус, прослеживается динамика в развитии гендерных стереотипов. Этнокультурная специфика хакасских гендерных стереотипов проявляется в зависимости женщины как жены от мужа, высокой оценке её внешней и душевной красоты.

Ключевые слова и фразы: гендер, гендерные стереотипы, английский язык, хакасский язык, образ мужчины, образ женщины, фразеологические единицы, паремии.

В современных лингвистических исследованиях усиливается интерес к проблеме представления гендера и гендерных стереотипов в языке.

Среди наиболее ярких средств их выражения в любом языке особую роль занимает пласт фразеологических единиц (ФЕ), а также пословиц и поговорок (паремий), отражающих как универсальность, так и специфику особенностей той или иной национальной картины мира.

Результаты гендерных исследований, проводимых на материале ФЕ и паремий, несомненно, дают ценные знания о концептуализации гендера в сознании носителя определённого языка, а также помогают раскрыть их представления о таких категориях как «фемининность» и «маскулинность» [1, с. 10 – 11].

Настоящая статья является продолжением исследований, направленных на анализ гендерно маркированных ФЕ и паремий, которые имеют референциально-ограничения по признаку пола, в разносистемных языках. Ранее исследование затронуло хакасские ФЕ и паремические изречения, содержащие гендерные стереотипы. Как показало проведённое нами исследование, в хакасском языке находит отражение мужской взгляд и оценка в восприятии образов мужчины и женщины. В хакасском фразеологическом и пословично-поговорочном фонде преимущественно и более разнообразно представлены мужские черты характера. Женщина, прежде всего, получает оценку её внешней красоты с использованием различных образных сравнений [2].

Цель настоящей статьи – проанализировать гендерно маркированные ФЕ и паремии в английском языке и выявить универсальные и специфические особенности их репрезентации в сопоставлении с хакасскими.

Источником анализа выступили «Англо-русский фразеологический словарь» под редакцией А. В. Кунина [3]; словари «The Home Book of Proverbs, Maxims and Familiar Phrases» [4], «Random House of America's Popular Proverbs and Sayings» [5], «The Concise Oxford Dictionary of Proverbs» [6]. Общий объём выборки устойчивых выражений составил 266 единиц.

Проведённый анализ английских ФЕ и паремий позволил нам выстроить следующую семантическую классификацию:

1. Внешние характеристики:

– **внешность:** *Teddy boy* 'стиляга', *muscles of steel* 'стальные мускулы', *a dolly bird* (жарг.) 'хорошенькая, нарядная девушка, «куколка», *a glamour girl* (разг.) 'красотка; шикарная девица', *a pin-up girl* (амер.) 'фотография красотки, кинозвезды, вырезанная из газеты или журнала', *a blue stocking* '«синий чулок» (о сухой педантке, лишенной женственности)', *a peroxide blonde* 'блондинка с крашеными волосами, «химическая блондинка»;

– **биологические характеристики:** *the daughter of Eve* (тж. *Eve's daughter*) 'дочь Евы, женщина, представительница прекрасного пола'; *the weaker vessel* 'немогущий сосуд (женщина; в соврем. языке, употр. шуточно (этим. библ.))'; *the softer* (или *the weaker*) *sex* 'слабый пол, женщины', *the rougher* (стerner или *stronger*) *sex* (шутл.) 'сильный пол, мужчины';

– **возраст:** *a little man* '«маленький мужчина» (о мальчике)'; *an unlicked cub* 'неуклюжий подросток; зеленый, желторотый юнец'; *mutton dressed (up) as lamb* (неодобр.) 'молодящаяся старушка', *an old cat* (пренебр.) 'старая кошка', сварливая, злая старуха', *a bread and butter miss* (шутл.) 'девочка школьного возраста, школьница';

– **репродуктивная функция женщины:** *in the family way* (разг.) 'в интересном положении, беременная'; *be brought to bed* (of a boy, girl) 'разрешиться от бремени (мальчиком, девочкой)' и др.;

– **мужчина** в английском фразеологическом фонде представлен, с одной стороны, как **сильный пол:** *a man's man* (разг.) 'настоящий мужчина', *between man and man* (тж. *man to man*) 'как мужчина с мужчиной', *red blood* 'физическая сила, мужество, смелость' (*red-blooded*), *play the man* 'вести себя, поступать, как подобает мужчине'; а, с другой стороны, как **слабое создание** для характеристики женоподобного, сентиментального мужчины: *an old woman* (пренебр.) 'старая баба', робкий или светлый человек (о мужчине); *play the woman* 'плакать, трусить, вести себя как не подобает мужчине, быть «бабой»', *a Miss Nancy* 'неженка, «девчонка», *mother's darlings make but milksop heroes* (посл.) 'из маменькиных сынков героев не выйдет';

– ФЕ также отражают **отклонения в развитии и склонностях мужчины:** *Nancy* (или *pansy*) *boy* 'педераст, гомосексуалист, педик', *the third sex* '1) (шутл.) «третий пол», евнухи, кастраты; 2) (амер. жарг.) «третий пол», педерасты'.

2. Психологические характеристики:

– **морально-нравственные характеристики:** *ladies* (*lady's*) *man* 'дамский угодник, волокита, ловелас, кавалер', *a drugstore* (или *drug-store*) *cowboy* (амер. жарг.) 'бездельник, лоботряс, праздношатающийся', *gay Lothario* 'донжуан, ловелас'; *a hot* (*warm*) *baby* (амер. жарг.) 'легкомысленная девушка'; *a high kicker* (или *kicker*) (разг.) 'легкомысленная девушка, верхивостка';

– среди ФЕ, адресованных мужчине, выделяются характеристики **профессионализма и мастерства:** *Jack of all trades* 'мастер на все руки', *Mr. Fixit* '1) мистер «Наладь-почини» (о человеке, умеющем искусно чинить, мастерить);

– в английской фразеологии **интеллектуальные способности** женщины оцениваются отрицательно: *dumb Dora* (жарг.) 'глупая девчонка, дурочка', *cousin Betty* (шут. разг.) 'слабоумная, дурочка', *a woman's advice is best at a dead lift = tell a woman she is fair, and she will soon turn a fool* (посл.) 'у бабы волос долго, да ум коротко';

– женщине приписывается **болтливость:** *old wives' tales* 'выдумки, бабушкины сказки, бабы сплетни'; *old wife* 'сплетница, кумушка', *women will have the last word* (посл.) 'бабу не переговоришь';

– к женским качествам относится **независимость:** *mistress of the situation* 'хозяйка положения'; *be one's own mistress* 'быть хозяйкой своей судьбы, ни от кого не зависеть, свободно распоряжаться собой', а также **порядочность, честность:** *a woman of honor* 'честная, порядочная женщина'.

К.С. Волошина также отмечает, что идиомы, которые обозначают отношение к месту женщины в социуме или указывают на неё как сексуальный объект, нужно использовать в речи очень осторожно. Подобные идиомы со временем подверглись значительным изменениям в своих значениях. Так, к примеру, идиома *mutton dressed as lamb*, иронично высмеивающая внешний вид пожилой или средних лет женщины, которая одевается как молодая девушка, используется всё реже относительно женщины. В настоящее время этот фразеологизм репрезентирует старые вещи, которые искусственно «омолодили» [7, с. 119].

3. Социальные характеристики:

– **супружество:** *Miss Right* (разг.) 'будущая жена, суженая, избранница', *Mr. Right* 'будущий муж, суженый', *take to wife* 'взять в жены', *the age of consent* 'брачный возраст (женщины)' и др. В поговорке *a good husband makes a good wife* 'у хорошего мужа и жена хороша' подчёркивается право мужчины как главы и его ответственность за свою спутницу жизни [7, с. 94];

– **отношения между людьми:** *one of the boys* 'свой человек, свой парень', *one of the lads* 'свой парень', *big boy* 'старина, старикан, братец, дружище, голубчик', *ladies first* (разг.) 'пожалуйста, проходите' (говорится женщине, когда мужчина пропускает ее вперед) и др.;

– **семейные отношения:** *like father, like son* (поп.) 'какой отец, такой и сын' (ср. 'дети похожи на своих родителей'), 'яблоко от яблони недалеко падает', *Courtesy of England* (или *of Scotland*) 'право вдовца (при наличии детей) на пожизненное владение имуществом умершей жены';

– **незамужняя жизнь:** *a stag party* (разг.) 'холостяцкая компания, вечеринка, «мальчишник»', *single blessedness* (шутл.) 'холостая жизнь, холостяцкая доля' (шекспировское выражение) и др.;

– **вдовство:** *a grass widower* 'соломенный вдовец', *a grass widow* 'соломенная вдова';

– **родственные связи:** *half brother* 'сводный брат', *sworn brothers* 'названные братья, побратимы', *in-law trouble* 'ссора, натянутые отношения с родней мужа или жены', *(the) old lady* 1) 'жена, супруга' 2) 'мать, «старуха»'.

4. **Профессиональная деятельность:** *a man of letters* 'писатель, литератор', *business doctor* 'промышленный консультант', *Tom Taylor* 'портной', *the leading lady* (кино, театр.) 'ведущая актриса, актриса на первых ролях' и др. В данной группе выделяются ФЕ, обозначающие профессии, относящиеся к юриспруденции, армии и военно-морскому флоту, политике и т. д. Социально-профессиональная деятельность является определяющей для мужчин и охватывает наиболее значимые сферы человеческой деятельности.

Следует отметить, что стереотипы в отношении женщины претерпевают изменения в современных условиях. К примеру, идиома *a woman's / wife's place is in home* 'женский удел – дома сидеть'; 'женская роль в жизни – содержать дом и растить детей' подвергается высокой критической оценке и заменяется следующим вариантом: *a woman's / wife's place is in home... and the Senate* 'женский удел – дома сидеть и управлять Сенатом'. Современные женщины могут обеспечивать семью в материальном отношении, поэтому идиома *bring home the bacon* 'добиться успеха' можно отнести не только к мужчинам [7, с. 120].

К.С. Волошина в своей статье «Гендерные различия в английской фразеологии: опыт системного анализа» говорит о том, что прослеживается динамика развития стереотипного отношения к роли мужчин и женщин, отмечаемая современными словарями. К примеру, зарегистрированы следующие фразеологические номинации мужчины: *the house husband* 'домохозяин' (мужчина, который готовит пищу и содержит дом в чистоте, пока его жена работает), *the New Man* 'новый мужчина' (мужчина, который старается брать на себя равные обязательства в воспитании детей, приготовлении пищи, уборке и т.д.), *keep bachelor's hall* 'холостяк' (неженатый мужчина, кото-

рый любит веселиться и не желает становиться мужем и отцом) и др. [7, с. 119 – 120].

Как следует из анализа, в английском фразеологическом и паремиологическом фонде доминирует андроцентричный взгляд на представления о мужчинах и женщинах, ярко выражена гендерная асимметрия как отражение гендерных отношений. Стереотипные представления о женщине связаны с устойчивыми представлениями о её внешности, фигуре, поведенческих характеристиках, предназначении и т.д.

Большой процент английских ФЕ и паремий отражают стереотип, утвердившийся в XVIII-XIX вв., восприятия замужней женщины, прежде всего, как домохозяйки. Поэтому очень часто женщины, которые были администраторами, агитаторами, реформаторами или менеджерами, презрительно называются мужчинами *the monstrous regiment of women* 'нелепой массой женщин' [7, с. 119].

Профессиональная деятельность мужчины имеет чрезвычайное значение для англоязычного общества, поскольку величина дохода и престижность работы мужчины определяет его социальный статус и его семьи в целом. Социальные и экономические реформы конца XX века повлияли и на роль женщины в обществе. Стереотипные представления о роли женщины, представленные во ФЕ и паремических изречениях, подверглись значительным изменениям, которые естественным образом связаны с корректностью языка.

Выводы

Анализ первичного пласта информации о репрезентации гендерных стереотипов (ГС), установленных на материале анализа ФЕ, поговорок хакасского и английского языков позволил сделать следующие выводы:

1) сходство ГС в двух языках заключается в доминировании мужской картины мира, т. е. в языке находит свое отражение оценка, производимая со стороны мужчин; мужчина характеризуется с точки зрения физической силы, власти, авторитета. Женщине приписываются пустословие и болтливость; немаловажными оказываются её морально-нравственные качества и порядочность; закрепилось представление о том, что женщина обладает слабыми интеллектуальными способностями в отличие от мужчины;

2) различия ГС:
– в хакасском языке выражается зависимость женщины как жены от мужа. Внешняя привлекательность и душевная внутренняя красота являются определяющими для женщины и имеет высокую оценку. Мужчина должен быть в меру сдержан, обладать волевым характером, выдержкой. Женщине же приписывается домашний круг её деятельности, с одной стороны, а с другой, меньшая степень её сдержанности и выдержки по сравнению с мужчиной;

– в английском языке значительная часть ФЕ приходится на область, отражающую сферу деятельности или род занятий мужчины и женщины, что указывает на то, что для англоязычного общества весьма важным является социальный статус. Женская деятельность не представлена столь широко и разнообразно как мужская и не связана с высокими общественными постами. Мужчина характеризуется отрицательно через приписывание ему качеств или номинаций, относящихся к женщине. Фразеологический фонд английского языка регистрирует динамику в развитии стереотипов в отношении женщины и мужчины.

Библиографический список

1. Зыкова И.В. *Способы конструирования гендера в английской фразеологии*. Москва: Едиториал УРСС, 2003.
2. Покоякова К.А. Особенности бинарной оппозиции «мужчина-женщина» во фразеологии и паремиологии хакасского языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 3 (52): 304 – 306.
3. Кунин А.Д. *Англо-русский фразеологический словарь*. Москва: Государственное изд-во иностр. и национальных словарей, 1956. 1456 с.
4. Burton Stevenson. *The Home Book of Proverbs, Maxims and Familiar Phrases*. Macmillan C. 1948.
5. Gregory Titelman. *Random House of America's Popular Proverbs and Sayings*. Random House, 2000.
6. Jennifer Speake. *The Concise Oxford Dictionary of Proverbs*. Oxford University Press Inc., 2008.
7. Волошина К.С. Гендерные различия в английской фразеологии: опыт системного анализа. *Филологические науки. Вестник Ставропольского государственного университета*. 2007; 53: 118 – 120.

References

1. Zykova I.V. *Sposoby konstruirovaniya generata v anglijskoj frazeologii*. Moskva: Editorial URSS, 2003.
2. Pokoyakova K.A. Osobennosti binarnoj oppozicii «muzhchina-zhenschina» vo frazeologii i paremiologii hakasskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 3 (52): 304 – 306.
3. Kunin A.D. *Anglo-russkij frazeologicheskij slovar'*. Moskva: Gosudarstvennoe izd-vo inostr. i nacional'nyh slovaraj, 1956. 1456 s.
4. Burton Stevenson. *The Home Book of Proverbs, Maxims and Familiar Phrases*. Macmillan C. 1948.
5. Gregory Titelman. *Random House of America's Popular Proverbs and Sayings*. Random House, 2000.
6. Jennifer Speake. *The Concise Oxford Dictionary of Proverbs*. Oxford University Press Inc., 2008.
7. Voloshina K.S. Gendernye razlichiya v anglijskoj frazeologii: opyt sistemnogo analiza. *Filologicheskie nauki. Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2007; 53: 118 – 120.

Статья поступила в редакцию 27.07.19

УДК 81'37

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00149

Andreeva E. Yu., postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: KATERINA88557@yandex.ru

POSSIBILITIES OF TRANSMISSION OF SYNTACTIC VALUES, EXPRESSED IN AN ENGLISH LITERARY TEXT IN ITS TRANSLATION. The article deals with the complex research of ways of syntactic values transmission which take place during the translation of the English literary text into Russian. The problem is of interest not only for translation studies, but also for linguistic studies as a whole. In the article the analysis of the views of the problem concerning the deep structure and surface structure of the sentence is presented. The author analyzes the nature of syntactic relations in these two structures in detail. Considerable attention is

paid to the consideration of the basic translation-related transformations used by the translator to convey the meanings of the original version of the work. The illustrations are given from the English (original) version of the novel "Anastasia. The Riddle of Anna Anderson" by Peter Kurth and its translation into Russian by Irina Vladimirovna Gubbenet.

Key words: translation, literary translation, deep structure, surface structure, transformation.

Е.Ю. Андреева, аспирант Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: KATERINA88557@yandex.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ПЕРЕДАЧИ СИНТАКСИЧЕСКИХ ЗНАЧЕНИЙ, ВЫРАЖАЕМЫХ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ПРИ ЕГО ПЕРЕВОДЕ

Статья посвящена комплексному исследованию способов передачи синтаксических значений при переводе художественного произведения с английского языка на русский.

Данная проблема представляет интерес не только для переводоведения, но и для всего языкознания в целом. В статье приведён анализ взглядов исследователей относительно вопроса о глубинной и поверхностной структурах предложения. Автор подробно анализирует характер синтаксических отношений в данных типах структур. Значительное внимание уделяется рассмотрению основных переводческих трансформаций, используемых переводчиком для передачи значений оригинальной версии произведения. В качестве иллюстрации используются примеры предложений из романа Питера Курта «Анастасия. Загадка великой княжны», а также его перевода на русский язык, выполненным И.В. Губбенет.

Ключевые слова: перевод, художественный перевод, глубинная структура, поверхностная структура, переводческая трансформация.

Введение

Среди наиболее актуальных вопросов современной лингвистики в целом и теории перевода в частности важное место занимают особенности передачи функций синтаксических конструкций при переводе текстов художественной литературы. Прежде всего, необходимо уточнить, какой смысл учёные-лингвисты вкладывают в понятие «перевод». В.Н. Комиссаров полагает, что перевод – «это вид языкового посредничества, при котором на ПЯ (переводящем языке) создается текст, коммуникативно равноценный оригиналу, причём его коммуникативная равноценность проявляется в его отождествлении рецепторами перевода с оригиналом в функциональном, содержательном и структурном отношении» [1, с. 45]. Что касается перевода текстов художественной литературы, исследователь Т.А. Казакова полагает, что данная разновидность перевода заключает в себе творческую модификацию оригинального текста «с использованием всех необходимых выразительных возможностей переводящего, сопровождаемого возможно более полной передачей литературных особенностей оригинала» [2, с. 47].

Перед тем как начать перевод того или иного произведения с одного языка на другой, необходимо принять во внимание некоторые особенности, касающиеся преобразования оригинального текста в текст на иностранном языке, который был бы эквивалентен исходному. Безусловно, переводчик должен принимать во внимание тот факт, что «для перевода существенной является эквивалентность значений не отдельных слов и даже не изолированных предложений, но всего переводимого текста (речевого произведения) в целом по отношению ко всему тексту перевода» [3, с. 15]. Под эквивалентностью перевода понимается «взаимозаменяемость сравниваемых объектов» [4, с. 28]. Однако данная взаимозаменяемость не является абсолютной и проявляется лишь в каком-либо отношении.

Основная часть

Что касается проблемы передачи синтаксических значений в процессе перевода художественного произведения, следует отметить, что данный вопрос непосредственно связан с актуальными проблемами общей теории синтаксиса. Речь идёт о взаимосвязи грамматических (синтаксических) и логико-семантических категорий. Многие отечественные и зарубежные лингвисты поддерживают точку зрения, согласно которой предложение содержит в себе два типа синтаксической структуры – поверхностную и глубинную. Важно заметить, что при переводе одна и та же глубинная структура может реализовывать себя в различных поверхностных структурах. Кроме того, за одинаковой поверхностной структурой порой скрываются различные глубинные структуры.

Характер синтаксических отношений в поверхностной и глубинной структурах, несомненно, не является идентичным. Так, в «поверхностном» синтаксисе традиционно различаются такие типы связи, как сочинение, подчинение, а также предикативная связь. При этом подчинительная связь может быть разделена на согласование, управление и примыкание, а сочинительная – на союзную и бессоюзную. Формальный способ выражения связи является основным критерием определения типов и подтипов синтаксической связи в поверхностной структуре предложения.

Говоря о глубинных синтаксических отношениях, следует отметить, что они характеризуются своей семантикой, а не формами выражения. К глубинным синтаксическим связям традиционно относят такие, как «действие – деятель», «действие – объект действия», «действие – адресат действия», а также «определятельную» связь» [3, с. 166]. Более того, основные типы глубинной связи также можно разделить на такие подтипы, как, например, темпоральная, локальная, причинно-следственная (внутри определительной связи) и т.д. Отражая объективно присутствующие в описываемой ситуации связи, глубинные синтаксические отношения остаются неизменными в процессе перевода в то время, как поверхностные структуры могут быть трансформированы. Например:

Anastasia's plan to find the members of her mother's family might have succeeded but for one thing: Serge Tchaikovsky disappeared – or at least Anastasia

imagined that he had disappeared when she went down the hall to his room and found him gone [5, с. 39]. / *План Анастасии найти родственников матери, быть может, и удался бы, если бы не одно обстоятельство: Сергей Чайковский исчез – или по крайней мере так считала Анастасия, не найдя его в его комнате* [6, с. 55].

Как видно из данного примера, несмотря на то, что переводчик передаёт английское придаточное предложение как деепричастный оборот в русской версии романа, значение английского и русского вариантов является тождественным. Отсюда следует, что в процессе перевода модификации подвержена только поверхностная структура, в то время как глубинная структура не изменяется. Следует подчеркнуть, что отличные друг от друга поверхностные реализации одной и той же глубинной структуры предложения не различаются с точки зрения референциальных значений, однако порой являются различными в отношении выражаемых ими прагматических значений. К основным прагматическим значениям относятся стилистическая характеристика, регистр, коммуникативное членение.

При переводе художественного текста с одного языка на другой одним из важнейших понятий, непосредственно связанных с поверхностной структурой предложения, является понятие «трансформация». Данный термин широко используется в современной лингвистической науке и переводоведении с целью показать отношения между исходными и конечными языковыми выражениями ввиду замены в процессе перевода одной формы выражения другой.

В современной науке существуют различные точки зрения относительно разделения трансформаций на разновидности, однако многие исследователи полагают, что базовыми являются грамматический и лексический типы, которые, в свою очередь, разделяются на подтипы. Необходимо отметить, что данное разделение весьма условно, так как на практике «чисто грамматические» или же «чисто лексические» переводческие трансформации встречаются редко. Чаще всего они сочетаются друг с другом, превращаясь в так называемые «комплексные» преобразования. Выдающийся теоретик и практик перевода Л.С. Бархударов сводит все виды трансформаций к перестановкам, заменам, добавлениям и опущениям [7, с. 190].

Что касается перестановок, следует отметить, что в целом они мотивированы различиями в строе английских и русских предложений [8, с. 55]. Один из наиболее частых случаев в процессе перевода – изменение порядка слов, а также словосочетаний в структуре предложений. Например:

Herriet von Rathlef (1) told Anastasia (2) one day (3) that in a bookshop she had seen (4) a

photograph of the imperial family (5)... [5, с. 76]. / *Однажды (3) Гарриет фон Ратлеф (1)*

рассказала Анастасии (2), что видела в книжном магазине (4) фотографию царской

семьи (5) ... [6, с. 90].

Very little (1) is known (2) about (3) the imperial family's (4) two-month captivity (5) in the

Ipatiev house (6). / О (3) двухмесячном пребывании (5) царской семьи (4) в Ипатьевском

доме (6) известно (2) очень мало (1).

Данные примеры помогают сделать вывод о том, что целью перестановки является выделение смысла какой-либо части предложения.

Следующим видом трансформации, помогающим выразить содержание оригинала, является замена (наиболее распространённый тип переводческой трансформации). Что касается синтаксических замен, можно выделить следующие типы:

а) замена простого предложения сложным. *She only remembered staring at the water and*

reflecting that water had always fascinated her... [5, с. 3]. / Она помнила только, что

смотрела на воду и думала о том, что вода всегда имела для неё особую притягательную силу... [6, с. 17].

б) замена сложного предложения простым: *She is ashamed that she cannot do it* [5, с. 87]. / Она стыдится своего неумения [6, с. 102]. *Alexis Volkov had been Empress*

Alexandra's personal servant, what was known as a groom of the chamber [5, с. 99]. /

Алексей Волков был личным слугой – камердинером – императрицы Александры [6, с. 114].

в) соединение двух простых (или сложного и простого) предложений в одно сложное:

It was impossible to think that one of the Tsar's daughters might still be alive. That was the

answer [5, с. 90]. / Суть его сводилась к тому, что царская дочь никак не могла остаться в живых [6, с. 105] (в данном примере, помимо синтаксических замен, присутствует несколько грамматических и лексических трансформаций).

г) замена сочинительной связи подчинительной: *Zinaida Tolstoy, her curiosity undiminished despite Baroness Vuxhoeveden's negative verdict, remembered that she...* [5, с. 30]. / Зинаида Толстая, чьё любопытство не уменьшилось, несмотря на вердикт баронессы Буксгевден, вспоминала, что она... [6, с. 46].

д) замена подчинительной связи бессоюзной: *But things must be going badly for the poor man, because he is not well dressed* [5, с. 100]. / Но у бедняги, наверно, плохо идут дела, он так бедно одет [6, с. 115].

е) замена бессоюзной связи подчинительной: *It was a sin, she knew, not to go to church* [5, с. 81]. / Она знала, что не ходить в церковь – грех [6, с. 95].

ж) замена бессоюзной связи союзной: *"She spoke Russian like a native," said Erna Bucholz, a former German teacher who had lived in Russia, "not like a foreigner who has learned Russian."* [5, с. 10]. / «Она говорила по-русски как русская, – свидетельствует Эрна Бухольц, бывшая учительница немецкого языка, жившая некогда в России, – а не как выучившая русский иностранка» [6, с. 25].

з) замена союзной связи бессоюзной: *The soldiers dispatched to Tobolsk by Alexander Kerensky had been orderly and respectful, on the whole, even sympathetic to the Romanovs' plight, but the new Bolshevik detachments were not* [5, с. xi]. / Солдаты, посланные в Тобольск Керенским, были дисциплинированы и уважительны, большевики из новой охраны такими качествами не отличались [6, с. 13].

Говоря о таком типе трансформации, как добавление, важно отметить, что одна из причин, вызывающих необходимость добавлений в тексте перевода, – «формальная невыраженность» семантических компонентов словосочетания в ИЯ (исходном языке). Данное явление является типичным для словосочетаний английского языка [7, с. 221]. В русской версии романа переводчик вводит до-

бавления во избежание нарушений синтаксических и лексических норм русского языка. Например:

It was a late night at the Supreme Monarchist Council [5, с. 22] / Высший монархический совет заседал допоздна [6, с. 36].

"I do not know how to chat," she replied coldly [5, с. 108]. / «Не знаю, о чём бы я могла с вами разговаривать», – сказала она холодно [6, с. 124].

For two months there were friendly letters in the mail [5, с. 112] / Два месяца шёл обмен дружескими письмами [6, с. 128].

But no purse and no papers, no identification of any kind [5, с. 4]. / Но ни кошелек, ни документов, никаких удостоверений личности [6, с. 18].

... "many lacerations," the report said [5, с. 6] / ... «многочисленные рваные раны», гласил протокол осмотра [6, с. 20].

Наконец, опущение является таким типом трансформации, при котором так называемые семантически избыточные слова исключаются переводчиком из структуры текста. Это возникает по той причине, что тенденция к максимальной конкретности, которая характерна для английского языка, часто не находит своего отражения в русском, что делает применение приёма опущения обязательным. Например:

Colonel Kulikovskiy, in the meantime, remained at a distance in the corner with a grim look on his face [5, с. 112] / Полковник Куликовский всё это время мрачно сидел в углу [6, с. 127].

You must get well, that is the main thing [5, с. 112] / Ты должна поправиться, это главное [6, с. 128].

Anastasia always treasured these few vague and affectionate notes from her "Aunt Olga", just as she wore for years one of the presents Olga had sent her... [5, с. 114]. / Анастасия очень дорожила этими запущками от тёти Ольги и годами носила присланные ей вещи... [6, с. 130].

The "tubercular Polish girl" had given herself away once and for all [5, с. 127] / «Туберкулёзная поляк» разоблчила себя раз и навсегда [6, с. 144].

She had no way of knowing if she would ever again see Berlin, a city she had come to love, and she spent many of her last days there walking in the woods and parks with Frau von Rathlef [5, с. 130]. / Она не знала, увидит ли вновь Берлин, полюболюбивший ей город, где она провела последние дни, гуляя в парках с фрау фон Ратлеф [6, с. 147].

Выводы

Проанализировав разнообразные синтаксические модификации (некоторые – в сочетании с лексическими) при переводе романа Питера Курта "Anastasia. The Riddle of Anna Anderson" на русский язык можно убедиться в том, что с их помощью переводчик мастерски передаёт содержание оригинала. Меняя типичные для английского языка конструкции на более привычные для русскоязычных читателей модели (трансформируя некоторые поверхностные структуры предложений), И.В. Гюббенет отражает в русском варианте произведения глубинную структуру подлинника. Таким образом, достигается эквивалентность значений английской и русской версий романа.

Библиографический список

1. Комиссаров В.Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты)*. Москва: Высшая школа, 1990.
2. Казакова Т.А. *Художественный перевод: учебное пособие*. Институт внешнеэкономических связей, экономики и права, Санкт-Петербург, 2002.
3. Бархударов Л.С. *Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода*. Изд. 2-е. Москва: Издательство ЛКИ, 2008.
4. Гарбовский Н.К. О теоретических взглядах на категорию переводческой эквивалентности. *Язык, культура и межкультурная коммуникация*. Межвузовский сборник статей. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 2001.
5. Kurth Peter. *Anastasia: The Riddle of Anna Anderson*. Boston: Little, Brown & Co, 1986.
6. Курт П. *Анастасия. Загадка великой княжны*. [Anastasia. The Riddle of the Grand Duchess] Пер. с англ. Издательство Захаров, 2015.
7. Бархударов Л.С. *Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода)*. Москва, Советский писатель, 1975.
8. Илюшкина М.Ю. *Теория перевода: основные понятия и проблемы*: учебное пособие. Екатеринбург. Издательство Уральского университета, 2015.

References

1. Komissarov V.N. *Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty)*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
2. Kazakova T.A. *Hudozhestvennyy perevod: uchebnoe posobie*. Institut vneshne ekonomicheskikh svyazey, `ekonomiki i prava, Sankt-Peterburg, 2002.
3. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod: Voprosy obschej i chastnoj teorii perevoda*. Izd. 2-e. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2008.
4. Garbovskij N.K. O teoreticheskikh vzglyadah na kategoriyu perevodcheskoj `ekvivalentnosti. *Yazyk, kul'tura i mezhdkul'turnaya kommunikaciya*. Mezhvuzovskij sbornik statej. Moskva: Izd-vo Mosk. un-ta, 2001.
5. Kurth Peter. *Anastasia: The Riddle of Anna Anderson*. Boston: Little, Brown & Co, 1986.
6. Kurt P. *Anastasiya. Zagadka velikoj knyazhny*. [Anastasia. The Riddle of the Grand Duchess] Per. s angl. Izdatel'stvo Zaharov, 2015.
7. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod (Voprosy obschej i chastnoj teorii perevoda)*. Moskva, Sovetskij pisatel', 1975.
8. Ilyushkina M.Yu. *Teoriya perevoda: osnovnye ponyatiya i problemy*: uchebnoe posobie. Ekaterinburg. Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2015.

Статья поступила в редакцию 28.07.19

УДК 81'44

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00150

Khayrullina R.Kh., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Bashkir State Pedagogical University (Ufa, Russia), E-mail: rajhan@mail.ru

Sultanova S.M., Master of Arts, postgraduate, Bashkir State Pedagogical University (Ufa, Russia), E-mail: samalek-84@mail.ru

Tokpaeva L.S., Master of Arts, postgraduate, Bashkir State Pedagogical University (Ufa, Russia), E-mail: lyazzat.tokpaeva.82@mail.ru

SPECIFIC FEATURES OF WORD-FORMING AFFIXES IN DIFFERENT STRUCTURAL LANGUAGES (THE CASE STUDY OF RUSSIAN, KAZAKH AND ENGLISH LANGUAGES). The article is dedicated to comparative characteristics of the affixal way of word-formation in languages with different systems – Russian, Kazakh and English. An analysis of lexemes with suffixes, as well as with usual-empathic suffixes in children's folklore, the authors interpret the word-for-word affixes

functioning in Russian, Kazakh and English. It defines the actuality of research in the language of the word formation in the form of the linguistic picture of the world. The research studies words in the lexical meaning of which there is a component 'naming a person'. The study reveals that the affixal way of word building is productive in Russian, Kazakh and English languages. In the article, the analysis of diminutive suffixes of nouns on the material of the children's folklore is presented. The study of word formation system in the different-system languages is a way of revealing nationalistic features of the linguistic picture of the world.

Key words: word formation, word formation affixes, suffixes with elements of nominations, diminutive suffixes, children's speech, anthropocentrism, contrastive linguistics, Russian language, Kazakh language, English language.

Р.Х. Хайруллина, д-р филол. наук, проф., Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: rajhan@mail.ru
С.М. Султанова, аспирант каф. русского языка, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа,
E-mail: samalek-84@mail.ru

Л.С. Токпаева, аспирант каф. русского языка, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа,
E-mail: lyazzat.tokpaeva.82@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ АФФИКСОВ В РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО, КАЗАХСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

В статье отмечается важность изучения словообразования, в частности сопоставительного описания суффиксального словообразования в русском, казахском и английском языках. Проведённый нами анализ лексем с суффиксами наименования лица, а также с уменьшительно-ласкательными суффиксами в текстах детского фольклора дал возможность описать своеобразие словообразовательных аффиксов, функционирующих в русском, казахском и английском языках. Это определяет актуальность исследования словообразования с точки зрения его роли в формировании языковой картины мира. В работе были проанализированы имена существительные, в лексическом значении которых присутствует компонент значения "наименование лица". Было выявлено, какие из данных аффиксов являются продуктивными и частотными в русском, казахском и английском языках. В статье также проведен анализ существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами на материале детского фольклора. Исследование словообразовательной системы в разноструктурных языках дает возможность обнаружить национальные особенности языковой картины мира того или иного народа.

Ключевые слова: словообразование, словообразующие аффиксы, суффиксы со значением лица, уменьшительно-ласкательные суффиксы, детская речь, антропоцентризм, контрастивная лингвистика, русский язык, казахский язык, английский язык.

Соотношение способов словообразования и степень их продуктивности в различных языках мира, неодинаково, оно зависит от специфики структуры того или иного языка, его культурно-исторического развития. Словарный состав казахского, русского и английского языков обогащается путём использования основного словарного фонда в результате формальной и семантической деривации, а также некоторыми другими путями (заимствование слов из других языков, переход слов из определенных жаргонов в общенациональный язык, образование устойчивых словосочетаний и т. д.).

В аспекте поставленной задачи в данной работе нами рассматривается пополнение лексики именно на базе основного словарного фонда. Оно происходит несколькими способами, которые, в свою очередь, обусловлены законами внутреннего развития самого языка.

Исходя из вышесказанного, актуальность настоящего исследования заключается в выявлении и интерпретации суффиксов с грамматическим значением лица, а также уменьшительно-ласкательных суффиксов в текстах детского фольклора.

В работе в качестве эмпирического материала выступают имена существительные, в лексическом значении которых присутствует компонент значения «наименование лица». Это продуктивные и непродуктивные суффиксы со значением наименования лица и уменьшительно-ласкательные суффиксы в русском, казахском и английском языках.

Цель нашего исследования заключается в структурно-семантическом анализе существительных с компонентом значения "наименование лица", а также с уменьшительно-ласкательными суффиксами на материале разных словообразовательных словарей и текстов детского фольклора.

В каждом из сопоставляемых языков суффиксы со значением лица имеют свою специфику и частотность. Как известно, суффиксы – это аффиксы, которые прикрепляются к концам базовых форм слов для создания новых слов или новых форм слов.

Следует принять во внимание тот факт, что русский и английский языки относятся к агглютинативному языковому типу, и для них характерен, прежде всего, суффиксальный способ словообразования [1, с. 21]. В русском языке словообразовательные суффиксы со значением деятеля, названия лица по профессии занимают особое место, поскольку являются наиболее частотными. В казахском и английском языках таких суффиксов относительно немного, специфика каждого из них на данный момент по большей части прозрачна.

В русском языке суффиксы со значением лица образуются с помощью большого списка аффиксов: *-тель*, *-ок*, *-аг(а)*, *-ул(я)*, *-щик*, *-ник*, *-ян*, *-як* и др. Наиболее частотными являются *-тель*, *-ник*, *-щик*. Надо отметить, что в русском языке словообразовательные суффиксы со значением лица могут обладать коннотативной окраской (положительной или отрицательной): *бандюга*, *старикашка*, *браток*, *девчуля* и т. д.

В казахском языке наиболее распространенными являются суффиксы *-шы*, *-ші*, *-қар*, *-кер* обозначающие 'деятели'. Например: *жүргізуші* 'водитель', *шолушы* 'обозреватель', *кәсіпкер* 'предприниматель', *зерттеуші* 'исследователь', *өндіруші* 'производитель' [2, с. 131 – 134].

Суффиксация – это частотный тип английской деривации, с помощью которого создаются новые слова. Кроме суффиксов с агентивным значением *-er*, *-или*, и *-ar*, другие словообразовательные суффиксы также могут образовывать агентивные существительные. Другими словами, суффиксы образуют существительные, которые идентифицируют человека, выполняющего действие или наименование человека по разным его характеристикам (агентивным, социальным, локативным). Например:

-ist – образует наименование лица, принадлежащего к какому-либо течению в науке, религии, культуре.

-ian – наименование лица по национальному признаку или месту проживания.

-ess – обозначение лица женского пола

-ar / -er / -er / -ir или */ -ur* – наименования лица по действию, характерному признаку, социальному статусу.

Например, суффикс *-ist* образует существительные *artist-художник*, аффикс *-ian* образует от исходного существительного *library* новое существительное *Librarian* 'библиотекарь', человек, работающий в библиотеке.

Ниже приводятся примеры наименований лица в английском языке, образованных с помощью одних и тех же суффиксов. В отличие от суффиксов *-er*, *-or* и *-ar*, которые присоединяются к глаголам, суффиксы *-ist*, *-ian*, *-ess* *u-ar / -er / -ir / -or / -ur* в основном являются отсубстантивными существительными. Можно заметить, что образованные с помощью одного и того же суффикса существительные обозначают различные по семантике характеристики человека. Например:

<i>art – artist</i>	<i>chemistry – chemist</i>	<i>dentistry – dentist</i>
<i>guitar – guitarist</i>	<i>journal – journalist</i>	<i>linguistics – linguist</i>
<i>lobby – lobbyist</i>	<i>novel – novelist</i>	<i>nutrition – nutritionist</i>
<i>pharmacy – pharmacist</i>	<i>philanthropy – philanthropist</i>	<i>piano – pianist</i>
<i>beauty – beautician</i>	<i>comedy – comedian</i>	<i>electricity – electrician</i>
<i>grammar – grammarian</i>	<i>guard – guardian</i>	<i>history – historian</i>
<i>actor – actress</i>	<i>adulter – adulteress</i>	<i>author – authoress</i>
<i>bar – barrister</i>	<i>cash – cashier</i>	<i>contract – contractor</i>

Некоторые наименования лица с суффиксами *-ar / -er / -ir* были заимствованы из других языков и являются непроизводными в английском языке, то есть у них нет производящей основы, и суффикс не выделяется. Характеризуя суффиксы *-er*, *-or* и *-ar*, которые прикрепляются к глагольной основе, и *-ist*, *-ian*, *-ess* *u-ar / -er / -ir / -or / -ur*, которые прикрепляются к существительным, можно выявить существительные-наименования лица и провести параллели между производными от одной и той же производящей основы. Например:

<i>atheism – atheist</i>	<i>to build – builder</i>	<i>cash – cashier</i>
<i>duke – duchess</i>	<i>to exterminate – exterminator</i>	<i>to hate – hater</i>
<i>to lie – liar</i>	<i>lyric – lyricist</i>	<i>music – musician</i>

Боле полный список существительных, созданных с помощью аффиксов *-ist*, *-ian*, *-ess* *u-ar / -er / -ir / -or / -ur* представлен в словаре [3].

Сами аффиксы, образующие производные слова в разных языках, универсальны по онтологическому содержанию, национально маркированной чаще является их формальная сторона. Большой интерес вызывает развитие опре-

деленного класса аффиксов уже внутри конкретной языковой системы, что отражает особенность национального миропонимания. Продемонстрируем это на примере русского словообразования.

Например: суффиксальные образования от названий лиц обозначают представителей, приверженцев, сторонников идей и соответствующих лиц: *кантианец, эпикурец, прудонист* и т. д.; суффиксальные образования от прилагательных, выражающих модальное качество, обозначают лиц, обладающих этими качествами: *подлец, скупец, гордец*; суффиксальные образования от глаголов, выражающих обычные для человека действия, обозначают лиц, совершающих указанное действие больше "нормы": *говорун, хохотун* [4, с. 74].

Производные существительные, обозначающие лицо, с точки зрения специфики национального мировосприятия можно объединить в соответствующие тематические группы.

Так, суффиксы, характеризующие человека с точки зрения его действий и поступков (отглагольные существительные), объединяются в следующие группы.

А) суффиксы со значением субъекта действия («деятели»):

-тель (представитель, преподаватель, создатель), -щик (прапорщик), -чик (летчик), -льщик (копировальщик), -арь (знахарь), -аль (враль), -ец (торговец, истец), -ака (писака), -ак (рыбак), -ня (сводня), -ник (неудачник) и т. д.

Б) суффиксы со значением носителя процессуального признака:

-ач (хохмач), -уля (капризуля), -ох(а) (выпивоха), -ушк(а) (хохотушка), -ень (увалень), я(а) (бродяга), -л(о) (трепло), -лк(а) (балаболка) и т. д.

2. Суффиксы, характеризующие человека с точки зрения предметного признака (отсубстантивные существительные).

А) суффиксы со значением носителя предметного признака:

-ист (гармонист), -ач (бородач), -ник (затейник), -щик (банщик), -ак (рыбак), -арь (псарь) и др.

Б) суффиксы со значением невзрослости:

-онок (медвежонок), -енок (ягенок), -еньш (змееныш) и т. д.

В) суффиксы со значением внешнего интенсифицированного признака:

-ат (бородатый), -аст (глазастый), -ист (шелковистый) и др.

Как видно из примеров, формирование семантики производного слова происходит под влиянием классифицирующей деятельности производного слова. Определенные словообразовательные модели отражают тот оттенок значения, который осознает говорящий при номинации субъекта с определенными признаками, свойствами, действиями.

Национальную специфику также имеют слова, образованные посредством уменьшительно-ласкательных суффиксов, в текстах детского фольклора в русском, казахском и английском языках.

В устном народном творчестве рассматриваются такие жанры, как колыбельные песни, сказки, потешки, поговорки, загадки, прибаутки, считалки, дразнилки, игровые припевы и многие другие жанры. Детское творчество весьма яркое и разнообразное как по тематике, так и по языковой форме. В текстах детского фольклора встречается большое количество лексики с уменьшительно-ласкательными суффиксами, начиная с жанра поэзии пестования (материнский фольклор), заканчивая собственно игровыми припевами самих детей.

Рус. *Деревяшечка в зыбочке, потягушечки, крошечки, ручки-хватушечки, ножки-побегушечки.*

Каз. *Әлди-әлди бөлешім, жаным менің көкешім. Құлыншақ ұйқыта, ұйықтай ғой.*

Взрослые (родители) используют специфическую речь при общении с маленькими детьми, и задача состоит в том, чтобы сделать язык более мягким и знакомым, выразить доброту и любовь в определенной форме речи, а в конечном итоге – пробудить, воспитать, укрепить в ребенке способность сопереживать, страдать и радоваться.

Поскольку тексты детского фольклора ориентированы на ребенка, использование таких слов информативно и эмоционально уместно. Эмоциональную специфику словам придает использование их в уменьшительно-ласкательной форме. Так, в колыбельных песнях частотными являются слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Так как тексты колыбельных песен предназначены непосредственно для ребенка, которого надо усыпить, очень часто встречаются эмоционально окрашенные имена существительные, в том числе имена собственные с уменьшительно-ласкательными суффиксами -очк-, -ечк: *Ванечка, Лялечка, Ларисочка; оньк-, еньк- Сашенька; ушк-, урк-, утк- Любаушка*, и др.

В казахском языке у имен существительных уменьшительно-ласкательных суффиксов немного. В устной разговорной речи, а также в текстах детского фольклора можно встретить случаи присоединения русских уменьшительно-ласкательных суффиксов к казахским именам: *Айдосик, Бекзатик, Канатик, Ляззаточка, Жанарочка* и т. д.

В текстах детского фольклора в казахском языке уменьшительно-ласкательные формы имен собственных в большинстве заменяются ласкательными

Библиографический список

1. Косарева-Хомяк Н.В. *Лингвистический статус образований с элементами типа -тап в современном английском языке (к проблеме агглютинирования)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. 1980.

существительными, образованными от наименований животных. Уменьшительные суффиксы -қан, -пан, -шақ, -қай (кей) (*қошақан - 'ягенок', балапан - 'цыпленок', ботақан - 'верблюженок', құлыншақ - 'жеребенок'*).

В английском языке имена существительные получают ласкательно-уменьшительную окраску, благодаря сокращению и добавлению суффиксов -ie или -y, -ey. Например:

а) имена собственные: *William - Willie, Jennifer - Jenny 'Вильям - Вилли, Дженифер - Дженни'* и др.

б) нарицательные существительные: *aunt - auntie 'тетя - тетенька', mother - mummy, mammy 'мать' - 'мамочка, мамуля', father, dad - daddy, daddy 'отец', papa - 'папочка', папуля'.*

Как показывает анализ, слова с уменьшительно-ласкательной семантикой в английском языке также образуются в виде словосочетания – с помощью сочетания прилагательного "little" 'маленький' с существительным: *little pig 'поросенок', little dog 'собачка', 'щенок'.*

В колыбельной песне используются такие формы:

«Go to sleepy little baby. When you wake, you shall have, All the pretty little horses» [5].

В текстах детского фольклора в русском, казахском и английском языках часто употребляются названия животных, которые образуются с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов. Посредством разных суффиксов от одного и того же корня можно образовать разные ласкательные слова-обращения. Например: *киса, киска, кисонька, кисуля, кисулечка, кисуленька, кисочка, кисик* [6].

Приведем примеры из текстов детского фольклора различных жанров, в которых функционируют слова с уменьшительно-ласкательными словообразовательными элементами.

1) *Игровая песенка:*

- *Кисанька-мурысенька*, где была?

- На мельнице.

- *Кисанька-мурысенька*, что ты там делала?

- Муку молотла.

- *Кисанька-мурысенька*, что из муки пекла?

- Прянички.

2) *Колыбельная:*

Уж ты, котик-коток, Котя, серенький лобок!

Приди, котик, ночевать, мою детку качать.

3) *Песенки-потешки:*

Скок-поскок, молодой дроздок! По водичку пошел,

Молодичку нашел! Молодиченька невеличенька:

Сама с вершок, голова с горшок!

Молодичка – молода поехала по дрова,

Зацепила за пенек, простояла весь денек.

В сопоставляемых языках выделяются следующие уменьшительно-ласкательные словообразовательные элементы: русс. -онок, -ок-, -аньк-, -еньк-, -чик-, -ененок, -енок-, -ик-, -к-, -ух-: *зайчик - побегайчик, муха - цокотуха, котик - коток, кисанька - мурысенька, дроздок, зайчонок, мышонок, утенок, лошадица, обезьянка, тигаренок* и т.д.; англ. let, -ule, -ette, -kin, -ock, -ling, -ule, -y (-ie, -ee), -ey: *piggy, piglet, puppy, kitty, lambkin, duckling, animalcule, horsey* и мн.др.

Как известно, в детских произведениях устного творчества часто используются и словообразовательные неологизмы.

По мнению К. Чуковского, дети обладают определенным чутьем языка и создаваемые ими новые слова совершенно не кажутся «уродами речи» [7, с. 52]

В созданной детьми лексике можно найти достаточное количество словообразований-неологизмов, хотя в младшем возрасте дети не знакомы с правилами русского языка и создают такие слова по наитию. Причем, такие словообразования образуются не только от имен существительных (*шишенята*, *Мадонна с мадонёнком*), но и от других частей речи: *Какой ты страшный спун!* Чтобы сейчас было *встато!*

Лялечку побрызгали духами:

Я вся такая пахлая,

Я вся такая духлая.

И вертится у зеркала.

- Я, мамочка, красавлюсь!

Как видно из примеров, такие слова создаются по моделям, уже существующим в языке. Эти неологизмы демонстрируют о наличии у детей образного мышления и языкового чутья, отчасти манере подражания.

Таким образом, говоря о национальной специфике словообразования в разноразличных языках, можно отметить, что в целом словообразовательная система является языковой универсалией, отражающей универсальный характер объективной действительности и языка как средства познания мира. Национальное своеобразие обуславливается особенностями национального миропонимания и лингвокультурными традициями словоупотребления.

2. Жаналина Л.К. *Сопоставительное словообразование русского и казахского языков*. Алматы 1998: 131 – 134.
3. Available at: <https://www.brighteducation.com/esl-lesson-plans/59221-teaching-noun-suffixes-names-for-people/>
4. Хайруллина Р.Х., Пожидаев Р.А. Картина мира в русском словообразовании (микроскоп). *Культурология и филология Социосфера*. 2013; 4. Available at: <http://www.textologia.ru/>
5. Available at: <https://nurseryrhymescollections.com/lyrics/songlist.html>
6. Фуфаева И. *Экспрессивные диминутивы в условиях конкуренции с нейтральными существительными (на материале русского языка)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2017.
7. Чуковский К. *От двух до пяти*. Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Атикус, 2016.

References

1. Kosareva-Homyak N.V. *Lingvističeskij status obrazovanij s `elementami tipa –man v sovremennom anglijskomazyke (k probleme agglutinirovaniya)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologičeskikh nauk. 1980.
2. Zhanalina L.K. *Sopostavitel'noe slovoobrazovanie russkogo i kazahskogo yazykov*. Almaty 1998: 131 – 134.
3. Available at: <https://www.brighteducation.com/esl-lesson-plans/59221-teaching-noun-suffixes-names-for-people/>
4. Hajrullina R.H., Pozhidaev R.A. Kartina mira v russkom slovoobrazovanii (mikroskop). *Kul'turologiya i filologiya Sociosfera*. 2013; 4. Available at: <http://www.textologia.ru/>
5. Available at: <https://nurseryrhymescollections.com/lyrics/songlist.html>
6. Fufaeva I. *Ekspressivnye diminutivy v usloviyah konkurencii s nejtral'nymi suschestvitel'nymi (na materiale russkogo yazyka)*. Dissertacija ... kandidata filologičeskikh nauk. Moskva, 2017.
7. Chukovskij K. *Ot dvuh do pyati*. Sankt-Peterburg: Azbuka, Azbuka-Atikus, 2016.

Статья поступила в редакцию 27.07.19

УДК 801' 73

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00151

Khayrullina R.Kh., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia), E-mail: rajhan@mail.ru
Vorobiev V.V., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department, Peoples Friendship's University of Russia (Moscow, Russia),
 E-mail: ryss_yur_rudn@mail.ru
So Tsyan, postgraduate, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia), E-mail: suo1987@mail.ru

LINGU-CULTURAL SPACE OF RUSSIAN POETRY AND FEATURES OF ITS TRANSLATION INTO THE CHINESE LANGUAGE. The article reveals linguistic features of the artistic text as a linguocultural phenomenon, identifies extralinguistic and linguistic factors in the formation of the national-cultural identity of Russian poetry based on the material of S. Esenin. There are difficulties in the translation of artistic texts, due to the attribution of the author of the original text and translator to different cultures. The characteristic of external and deep markers of ethnic specificity of the text is given. It describes the status of translation activities in the field of translations of Russian poetry in China, cites the opinions of Chinese researchers on the contents and stages of work on translating the specific cultural component of Russian poetry into Chinese. On the example of S. Esenin's poem "The Favorite Edge! The heart is dreaming ..." the researchers analyze types and methods of translating the non-equivalent Russian vocabulary into Chinese. The most frequent types of translation of the names of Russian cultural realities and dialect vocabulary into Chinese are noted.

Key words: literary text, linguocultural space, non-equivalent vocabulary, culture, language picture of the world, ethnicity markers, poetry, metaphor.

R.X. Хайруллина, д-р филол. наук, проф., Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы г. Уфа, E-mail: rajhan@mail.ru
В.В. Воробьев, д-р филол. наук, проф., Российский университет дружбы народов», г. Москва, E-mail: ryss_yur_rudn@mail.ru
Со Цян, аспирант, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: suo1987@mail.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО РУССКОЙ ПОЭЗИИ И ОСОБЕННОСТИ ЕЁ ПЕРЕВОДА НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК

Научное исследование выполнено в рамках проекта РФФИ 19-012-00430/19.

В статье раскрываются языковые особенности художественного текста как лингвокультурного феномена, выявляются экстралингвистические и лингвистические факторы формирования национально-культурного своеобразия русской поэзии на материале творчества С. Есенина. Отмечаются трудности перевода художественных текстов, обусловленные отношением автора оригинального текста и переводчика к разным культурам. Дана характеристика внешних и глубинных маркеров этнической специфики текста. Описывается состояние переводческой деятельности в области переводов русской поэзии в Китае, приводятся суждения китайских исследователей о содержании и этапах работы по переводу специфической культурной составляющей русской поэзии на китайский язык. На примере стихотворения С. Есенина «Край любимый! Сердцу снятся...» анализируются виды и приёмы перевода безэквивалентной русской лексики на китайский язык. Отмечаются наиболее частотные виды перевода наименований русских культурных реалий и диалектной лексики на китайский язык.

Ключевые слова: художественный текст, лингвокультурное пространство, безэквивалентная лексика, культура, языковая картина мира, маркеры этничности, диалектизм, метафора.

Русское культурное пространство представляет собой многовековой опыт познания мира русского народа, нашедший выражение в языке. В его формировании важная роль принадлежит ярким представителям культуры – поэтам и писателям. Каждый литератор отличается особенностями мировоззрения, творческого метода, у мастеров слова разные социокультурные условия для творчества, но истинный писатель всегда передает мировидение своего народа, повествуя «о времени и о себе» (В. Маяковский) на родном национальном языке. В русской литературе немало ярких имен, в чьих талантливых произведениях предстает величественный и в то же время многострадальный образ России. Однако есть мастера слова, в творчестве которых образ Родины наполнен особым смыслом. К таким поэтам, несомненно, можно отнести и С. Есенина, который в русской литературе начала XX века, наряду с другими поэтами и писателями, воссоздал историческую картину возрождения России от патриархальной страны до нового советского государства.

Ключевыми темами в раннем творчестве С. Есенина были красота русской природы, устои патриархальной деревни, русские традиции и обряды, но поэт никогда не идеализировал русскую действительность. Ему было больно видеть бедность и непосильный труд русского крестьянина, уродующие судьбы людей

традиции и устои, не позволявшие сохранять чувство человеческого достоинства. Произведения раннего периода по своей напевности и художественной выразительности сходны с народными песнями, сказаниями и частушками. Революция и новые политические и социокультурные веяния в обществе внесли суровые ноты в более позднюю поэзию Есенина, в которой почти не стало места лиризму.

Особенностью поэзии С. Есенина является богатство способов языкового выражения русского менталитета, духовно-нравственных ценностей русского народа, особенностей жизни русской деревни. В поэтических произведениях, особенно раннего периода, встречается большое количество диалектной, народно-поэтической и просторечной лексики. Индивидуально-авторские метафоры и сравнения, с одной стороны, антропоцентричны, а с другой – отражают мир природы и человека как его части. Гармонию объективного мира Есенин видел в единении человека с природой, которая является не только средой для бытия человека, а обязательным элементом культурно-исторического контекста жизни индивида и общества. Культурно маркированная лексика, отражающая «очеловечивание» ландшафта, животного и растительного мира, позволяет поэту описать природу как живой организм со всеми эмоциями и переживаниями, что придает его произведениям динамизм и одухотворенность. Человек – часть

природы, природа – дом человека. Такой ценностный мотив прослеживается на протяжении всего творчества поэта.

Изучение русской лингвокультуры всегда вызывало интерес за рубежом, в том числе и в Китае. Понимание ее происходит, наряду с другими способами, посредством погружения в художественное наследие народа. Однако закодированный в художественном произведении русских писателей и поэтов феномен «русскости», русской души не всегда доступен иноязычному читателю, ввиду различий между культурами и национальными менталитетами. Изучение творчества Сергея Есенина в китайской аудитории дает возможность китайским читателям увидеть мир глазами русского человека. Трудности восприятия поэтических произведений С. Есенина (особенно ранней поры) обусловлены использованием безэквивалентной и культурно маркированной лексики, обозначающей незнакомые для китайцев понятия и реалии, в вербализации истинно русских концептов и категорий. Необходимым условием изучения русской поэзии в китайской аудитории является сопровождение произведений лингвокультурологическим комментарием, что позволяет раскрыть своеобразие текстов через описание и толкование русских реалий, историко-культурной ситуации в обществе, в которой было создано художественное произведение. Изучение русского культурного пространства на материале художественной языковой картины мира конкретного писателя или поэта позволяет иноязычным читателям увидеть мир русской культуры через свой родной язык, узнать русскую душу, сопоставить русскую культуру со своей и осознать универсальную природу отражения языком мира и человека, независимо от его национальной принадлежности. Именно погружение в чужие культуры, по мнению С.Г. Тер-Минасовой, позволяет познать и оценить свою собственную.

Национально-культурное своеобразие языка, как известно, наиболее ярко проявляется в процессе перевода текстов с одного языка на другой. В то же время переводы художественных текстов сопровождаются трудностями не столько в содержательном, сколько чаще в лингвокультурологическом плане. И чем более различаются лингвокультуры народов, тем более сложным является учет национально-культурного своеобразия художественного текста, особенно поэтического, при переводе.

Язык, как известно, является средством трансляции культуры народа от поколения к поколению. Лингвокультурное пространство языка включает богатейший культурно-исторический многовековой опыт народа, который последующие поколения получают одновременно с усвоением национального языка. Возможности языка как коммуникативно-информационной системы и транслятора культуры народа наиболее ярко проявляются в особой форме национального языка – художественном тексте. Основы теории текста и художественной языковой картины мира в отечественной науке были представлены в середине XX века в трудах выдающихся филологов – акад. В.В. Виноградова, Г.О. Винокура, Ю.М. Лотмана, акад. Д.С. Лихачева, в последние годы в работах Т.А. Хроленко, Н.А. Николиной, С.Б. Аюловой, Е.С. Симаковой, М.Ж. Межовой, Н.В. Худодей и др. В свое время акад. В.В. Виноградов писал: «Пользуясь общенародным языком своего времени, он (писатель) отбирает и – в соответствии со своим творческим замыслом – объединяет разные средства словарного состава и грамматического строя своего родного языка» [1, с. 24]. Следовательно, национальный язык является основой для создания различных художественных произведений, но своеобразие каждого из них обусловлено языковой личностью автора, его идейными и эстетическими установками, историческими условиями творчества. Мировое художественное наследие является общечеловеческим достоянием и доступно представителям разных лингвокультур посредством перевода произведений национальной литературы на другие языки. Именно выдающиеся литературные произведения формируют ценностные идеалы человечества и отдельного индивида. «Нет более просветляющего, очищающего душу чувства, как то, которое ощущает человек при знакомстве с великим художественным произведением», – писал в письмах М.Е. Салтыков-Щедрин.

Язык и культура существуют в тесной взаимосвязи, и художественный текст может адекватно восприниматься только в контексте национальной культуры, менталитета народа. Культурологи считают художественный текст особой формой реализации культурного кода нации [Фазыльзянова, 2009]. Изучение и интерпретация художественного текста как лингвокультурного феномена заключается в описании языковой картины мира, воспроизведенной писателем как ярким представителем этнокультурной общности, но в призме индивидуально-авторского мировидения.

Лингвокультурологический анализ художественного произведения опирается на научные достижения целого ряда гуманитарных наук – лингвокультурологии, литературоведения, концептологии, теории дискурса, эстетики, лингвофилологии и социологии, что дает возможность произвести комплексный подход к анализу авторского текста. Только так можно избежать узкого взгляда на художественное произведение. Кроме того, необходимость исследования художественного текста с позиций лингвокультурологии обусловлена не только научно-исследовательским интересом, такой подход имеет прикладной характер. В настоящее время художественное наследие, начиная с произведений устного народного творчества и кончая произведениями VIII – XIX веков, может оказаться невосстребованным у современных читателей, ввиду устаревания национально-культурной составляющей произведений литературы, что обуславливает использование лингвокультурологического анализа произведений в процессе их изучения и

соответственно в процессе перевода на другой язык. Сегодня актуальным направлением в филологической науке становится изучение художественного текста сквозь призму культуры в поликультурном коммуникативном пространстве, исследование процессов взаимодействия языковых картин мира в оригинальном художественном тексте и в его переводах на другие языки. Е.В. Бреус совершенно справедливо отмечает, что «перевод – акт межъязыковой коммуникации, при переводе имеет место не только контакт двух языков, но и соприкосновение двух культур» [2, с. 17].

Сопоставительный лингвокультурологический анализ текстов художественной литературы предполагает описание лингвокультурного пространства оригинального произведения средствами другого языка. Очевидным является факт, что понимание современным читателем художественных текстов прошлых веков становится затруднительным из-за устаревания культурной фоновой информации как источника художественных образов и культурных смыслов, системы миропонимания писателей. И не менее очевидным является также то, что перевод этих текстов на другие языки в некоторых случаях становится затруднительным или просто невозможным.

Художественный текст возникает в творческом процессе на основе национального языка. Язык – это культурный код народа, выступающий способом кодирования им глубинных процессов миропонимания.

Особенности языковой формы художественного произведения ярко проявляются при его переводе на другой язык. Так, использование диалектной, грубо-просторечной лексики в произведениях русской литературы часто вызывает у переводчиков сложности передачи коннотативной семантики оригинального художественного текста. Чем ближе генетически языки, тем больше сходства в языковом выражении художественного текста, хотя и в переводах на родственные языки есть свои тонкости (например, так наз. ложные друзья переводчика). «Чем дальше генетически и территориально культуры народов, тем больше национально-культурной специфики художественного текста в зеркале другого языка» [3, с. 3]. Передача фоновой и коннотативной семантики слова также может различаться в оригинальном и переводном тексте.

Не все языковые новообразования могут быть переведены на другой язык без ущерба смыслу и художественному замыслу. Например, в переводах стихов В.В. Маяковского на английский и французский языки многие окказионализмы переводятся либо по смыслу, либо в соответствии с национальной лингвокультурной традицией. В стихотворении В.В. Маяковского «Стихи о советском паспорте» окказионализм *слоновость* переводится на английский язык как *donkeyness* (буквально – обезьянность), «что, видимо, обусловлено языковым окружением данного слова – обезьяна – в английском языке (ср. *donkey act* – глупый поступок, *donkey work* – ишачий труд)» [4, с. 14]. Однако в русском языке слово *слон* не функционирует как символ глупости, в русской лингвокультуре это символ неповоротливости, неуклюжести. Такое необычное коннотативное употребление данной лексемы определяет художественный замысел поэта.

Описание и интерпретация национально-культурного своеобразия художественного текста – сложный процесс, поскольку в его анализе используются комплексные подходы и приемы разных гуманитарных научных парадигм – лингвокультурологии, стилистики, текстологии, литературоведения, кроме того для адекватного анализа текста должны учитываться и экстралингвистические факторы. Трактовать лингвокультурное пространство художественного текста без описания исторической эпохи, личности писателя, идеологии творческого периода не представляется возможным, поскольку любой писатель или поэт – это человек своей эпохи. В последние десятилетия усиливается интерес ученых именно к такому комплексному анализу художественного текста как национально-культурного феномена. «Все большее внимание уделяется исследованиям в области национально-культурной специфики языка художественного текста, которые приобрели символическое, эталонное, образно-метафорическое значение в культуре, а также способов отражения национального характера, менталитета и мировосприятия того или иного этноса в пространстве литературных произведений», – так пишет Ю.А. Карасева, характеризуя художественный текст как источник информации о культуре народа, представителем которого является автор текста. [5, с. 3]. Писатель всегда отражает в своем творчестве важнейшие проблемы своего времени (например, тема маленького человека в творчестве писателей XIX века, идеология советского человека в произведениях писателей довоенных, военных и послевоенных лет и т. д.). Проблематика и идейное содержание художественного произведения определяет его словарь, набор средств художественной выразительности. Говоря о лингвистической основе национально-культурной специфики художественного текста, следует отметить, что она базируется на национально-культурной семантике языковых единиц разных уровней, а также формируется за счет коннотативной и фоновой информации, имплицитно представленной (зашифрованной) в тексте. «...Гениальность писателя состоит в умении выбрать и соединить такие слова, в которых читатель острее всего на интуитивном уровне улавливает существенные этнокультурные смыслы», – пишет известный лингвофольклорист А.Т. Хроленко [6, с. 150]. Отражение национального менталитета, системы миропонимания народа, его ценностно-смысловых установок может быть реализовано в результате использования так называемых внешних и глубинных языковых маркеров этнического своеобразия в художественном тексте. Если внешние маркеры «лежат» на поверхности текста (безэквивалентная лексика, фразеология, имена собственные и т. д.), то глубинные маркеры

проявляются на уровне лингвостранственного пространства текста (символизация, концепты, образы, архетипы). Говоря об этническом своеобразии языка текста, Л.Г. Саяхова пишет: «В любом тексте представлены в его едином семантическом, культурном пространстве единицы всех уровней языка с характерными для них национально-культурными компонентами: национально-специфическая лексика (безэквивалентная, коннотативная, фоновая), слова-символы, слова-концепты (ключевые слова культуры), фразеология с её идиоматичностью, непереодоимостью на другие языки; поговорки и поговорки с национальной образностью и содержанием; литературные образы и реальные имена..., цитаты и строки из произведений, ставшие афоризмами» [7, с. 25]. Художественный текст как культурный феномен и приемы его перевода на другие языки всегда были в центре внимания исследователей. Теоретические основы переводоведения заложены в трудах В.Н. Комиссарова, Г.В. Степанова, В.С. Виноградова, С. Влахова, С. Флорина (Болгария), Т. Ядловского (Чехия), Р. Якобсона (США), Ю.М. Лотмана, Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, Л.А. Новикова, Е.В. Щербаковой и др. Сложности перевода прозаических и поэтических произведений, в том числе национально-культурных особенностей художественного текста, исследуются в последние годы в целом ряде диссертационных работ, что обусловлено интересом исследователей к проблемам этнокультурной составляющей художественного текста и передачи его средствами другого языка (см. Быкова, 2005, Синиченко, 2007, Бармина, 2011, Сайтбатталов, 2015, Филиппова, 2016 и др.).

Ввиду универсальной природы языков мира, дословный перевод текста не представляет особых трудностей, тогда как этническое своеобразие не всегда полно и адекватно передается переводчиками. «Инокультурный текст требует знаний культурологического плана, соответствующих его неязыковой основе, так как за языковой сложностью текста для его адресата нередко стоит сложность понимания образа мысли другого народа», – пишет М.В. Рябова в работе «Перевод художественных текстов: проблема национально-культурной специфики» [8, с. 212]. Особые затруднения вызывают в переводе лакуны – языковые, культурные (этнографические). Различия в восприятии реалий окружающей действительности и практика их использования в разных лингвокультурах вызывают несовпадение культурных ассоциаций и читателя инокультурного текста. Зачастую эквивалентные по семантике слова обозначают в разных культурах разные или не полностью сходные предметы. Так, русское слово *коса* имеет эквивалент в китайском языке, однако этот сельскохозяйственный инструмент в Китае имеет другой вид: она с небольшим лезвием и коротким черенком, ею работают, согнувшись. И поэтические строки типа «Разудись, плечо, размахнись, рука» в стихотворении А. Кольцова «Косарь» в случае дословного перевода вызовет недоумение у китайского читателя. Слово *горсть* в русском языке это «согнутая ладошкой ладонь с пальцами, которой можно что-то зачерпнуть», то же, что *пригоршня*, а в китайском языке эквивалентное слово *горсть* означает соединенные две ладони в виде ёмкости, в которую набирают жидкость. И таких примеров немало.

Русская и китайская культура имеют разные исторические корни, что обусловило различия образа жизни, менталитета, традиций и обычаев народов. Однако, несмотря на это, в китайской переводческой практике поэзия Сергея Есенина пользуется большой востребованностью. Известными переводчиками поэзии С.А. Есенина на китайский язык являются Гу Юньпу, Чэнь Шоцзэн, Лю Чжанцю, Ли Хуа. Именно благодаря их переводам китайский читатель смог окунуться в мир есенинской поэзии [9; 10]. Известный литературовед, исследователь русской литературы в Китае, доктор филологии, профессор Шанхайского университета иностранных языков Чжэн Тиу пишет о сложностях понимания лингвокультурных особенностей русской поэзии, в частности поэзии С. Есенина, и переводов ее на китайский язык: «Специфические есенинские метафоры не сильно затрудняют перевод, главное их точно понять. Нужно передавать текст максимально близко к оригиналу. Переводчик должен идти только прямо, а не искать обходные пути. Да, в Китае так не говорят. Но это голос Есенина. И пусть есенинское выражение остается самобытным» [11].

Поэзия С. Есенина характеризуется яркой самобытностью и в полной мере отражает русскую культуру, менталитет и миропонимание русского народа. Его поэтические произведения, особенно раннего периода, отличаются употреблением диалектной, безэквивалентной и фоновой лексики, народно-поэтических образов и символов, национально маркированных грамматических форм слова, что придает им неповторимый русский колорит, но в то же время для переводчиков представляют трудности в переводе. Неслучайно поэзия С. Есенина считается наиболее трудной для перевода. Как справедливо отмечает Л.И. Калмыкова, «степень переводимости на другой язык обратно пропорциональна народности, национальной специфике, таким особенностям оригинала, которые делают его очень самобытным и как бы закрепленным за данным национальным языком» [12]. Но, несмотря на ярко выраженное национально-культурное своеобразие по-

эзии С. Есенина, его произведения переведены на более чем 30 языков мира, в том числе и китайский. Начиная с 80-х годов, на китайском языке увидели свет более десяти сборников стихов поэта.

Различия в культуре русского и китайского народов, их культурно-исторического развития, географических условий проживания и других экстралингвистических факторов обусловили принцип приблизительного перевода в качестве ведущего в китайских переводах поэзии С. Есенина. Часто используется замена культурно маркированной русской лексики родовыми понятиями, использование описательного приема [14]. Например, слово *блины* передано в китайском переводе как *лепешка*, слово *береза* как *дерево с белой корою*, *изба* – словом *дом*. Ван Нин, исследователь творчества С. Есенина справедливо считает, что для адекватного, с учетом всех лингвокультурных нюансов перевода его самобытных стихов переводчик в первую очередь должен провести «предпереводческий анализ» специфических культурных слов и выражений. Переводчик должен работать над фонемными значениями, окружающими специфическое русское слово. В противном случае «именно в таких словах переводчики, будучи представителями другой культуры, часто ошибаются, из-за различий в вероисповедании, в обычаях и традициях, то есть из-за интерференции двух культур, они порой невольно и незаметно для самих себя употребляют слово-образ собственной культуры» [13, с. 87; 15, с. 703].

Каждое стихотворение поэта и его перевод на китайский язык предваряется таким анализом. Дадим лингвокультурологическую интерпретацию стихотворения «Край любимый! Сердцу снятся...» в переводе на китайский язык.

В этом стихотворении говорится о скромной красоте родной стороны и о тоске поэта по малой родине. Несмотря на простоту содержания, лингвокультурное пространство этого стихотворения является достаточно сложным для перевода. Во-первых, в тексте поэтом использована лексика, обозначающая реалии русской культуры: названия деревьев и полевых цветов (*резеда, кашка, ивы*), наименования реалий русского быта (*коромысло*), хозяйственных реалий (*скирды, межа*), диалектные слова (*зеленя, переметка*), народно-поэтические слова (*лонные воды, кропкие монашки*), которые вызывают трудности перевода на китайский язык. В переводном тексте они передаются с помощью следующих слов и выражений: *резеда* - 木犀草 mùxīcǎo, *кашка* - 三叶草 sānyècǎo, *ивы* - 柳树 liǔshù, *коромысло* - 扁担 biāndan, *скирды* - 垛 duò, *межа* - 田界 tiānjiè, 地界 dìjiè; 田间窄边 tiānjiān zhǎibian (слово имеет в китайском несколько значений), *зеленя* - 嫩芽 nèn yá, *переметка* - 搭在...上 dāzài...shàng, *лонные воды* - 水波 shuǐbō, *кропкие монашки* - 慈善的修行人 cǐshāndèxiūxíngren.

Во-вторых, грамматические формы отдельных слов также характеризуются культурной спецификой и отражают особенности русской грамматики, отсутствующие в китайском языке. Это форма глагола *вызываются*. Это глагол несовершенного вида, где грамматическая форма указывает на периодичность действия, что усиливается посредством употребления приставки *вы-*.

Кроме того, поэтический текст характеризуется использованием метафор, в том числе и авторских: *скирды солнца* – 一束束阳光 yīshùshù yángguāng, *ивы вызывают в чет-ку* – 像极了垂柳在滴滴答答地数着念珠, *курят облаком болото* - 喷吐着一阵阵烟云, *небесное коромысло* - 空中一大块, окказионализмы *стозвонные зеленя* - 生机勃勃的幼苗 shēngjīwàngshēngdeyoumiao. Происходит буквальный перевод метафорических сочетаний, которые в китайском языке также воспринимаются в переносном значении.

Для разных групп русской лексики используются различные виды перевода. Наименьшие трудности вызывает перевод эквивалентных слов. Так, название дерева *ива* имеет аналог в китайском языке, так как ива произрастает и в Китае: 柳树 liǔshù. Ива фигурирует в китайской мифологии (согласно китайской легенде, милосердная богиня Гуаньинь держит в руках кувшин с веткой ивы, изгоняя демонов), используется в народной медицине, является олицетворением женственности, символизирует весну. Эквивалентные лексемы в русском и китайском языках слова *межа, резеда, коромысло*. В отдельных случаях эквивалентное слово обозначает специфическую реалию. Например, *коромысло* в Китае изготавливают из бамбука, а не из лиственных деревьев, как в России, и используется для переноски не только ёмкостей с водой, но и других грузов.

Описательный перевод используется для народных названий растений. Кашка в переводе на китайский язык 三叶草 sānyècǎo означает народное название подмаренника и некоторых видов клевера. При переводе слова *скирда* используется слово 垛 duò, что указывает на двускатную форму сложенного сена.

Таким образом, из анализа приёмов перевода безэквивалентной, фоновой и диалектной лексики, авторских метафор и образов в стихотворении С. Есенина на китайский язык следует, что наиболее частотными приёмами перевода данного стихотворения выступают приблизительный перевод и замена культурных русских понятий тождественными понятиями китайской культуры.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. *Язык художественных произведений*. Москва: Художественная литература, 1954.
2. Бреус Е.В. *Основы теории и практики перевода с русского языка на английский*. Москва, 2000.
3. Карасева Ю.А. *Художественный текст как источник национально-культурной информации и выразитель национального менталитета*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2012.
4. Кульшарипова С.Р. *Маяковский в английских и французских переводах*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Уфа, 2015.
5. Карасева Ю.А. *Художественный текст как источник национально-культурной информации и выразитель национального менталитета*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2012.

6. Хроленко А.Т. *Основы лингвокультурологии*. Москва: Флинта-Наука, 2005.
7. Саяхова Л.Г. Текст как основа формирования лингвокультурологической компетенции. *Русский язык в диалоге культур*. Уфа: Изд. БГПУ, 2014.
8. Рябова М.В. Перевод художественных текстов: проблема национально-культурной специфики. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2009; 2.
9. *Избранные стихотворения С.А. Есенина*. Под редакцией Лю Чжанцю, перев. Чень Шоучэн. Тайюань: Литература и искусство Бэйюэ, 2010. (На кит. яз.).
10. *Избранные стихотворения С.А. Есенина «Глядеть в поле и небо»*. Перевод Ли Хуа. Пекин: Современность, 2014. (На кит. яз.).
11. Чжэн Тиу. Иероглифы русской поэзии. 2018. *Литературная газета*. <https://www.pressreader.com/russia/literaturnaya-gazeta/20180404/>
12. Калмыкова Л.И. *Непереводимое в переводах С. Есенина на английский язык*. 1985. Available at: <http://www.dissertat.com/content/neperevodimoe-v-perevodakh-esenina-na-angliiskii-yazyk#ixzz4puyqOlif>
13. Ван Нин. О технике перевода на китайский язык специфических культурных компонентов русской поэзии на примере стихотворений С.А. Есенина. Материалы Международной конференции Проблемы художественного перевода русской и китайской литературы. Чаньчунь, 15-18 сентября 2016 года. *Иностранные языки в школе*. Научный журнал. Рязань, 2017; Вып. 1 (40): 83 – 89.
14. Салимова Л.М., Фаткуллина Ф.Г. *Лингвокультурология текста*. Уфа: РИЦ БашГУ, 2019.
15. Фаткуллина Ф.Г. Отражение этнического характера и культуры в концептосфере разноструктурных языков. *Русский язык в современном мире: традиции и инновации в преподавании русского языка как иностранного и в переводе*. Москва: Высшая школа перевода, 2011.

References

1. Vinogradov V.V. *Yazyk hudozhestvennykh proizvedenij*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1954.
2. Breus E.V. *Osnovy teorii i praktiki perevoda s russkogo yazyka na angliiskij*. Moskva, 2000.
3. Karaseva Yu.A. *Hudozhestvennyy tekst kak istochnik nacional'no-kul'turnoj informacii i vyrazitel' nacional'nogo mentaliteta*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2012.
4. Kul'sharipova S.R. *Mayakovskij v angliiskih i francuzskih perevodah*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Ufa, 2015.
5. Karaseva Yu.A. *Hudozhestvennyy tekst kak istochnik nacional'no-kul'turnoj informacii i vyrazitel' nacional'nogo mentaliteta*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2012.
6. Hrolenko A.T. *Osnovy lingvokul'turologii*. Moskva: Flinta-Nauka, 2005.
7. Sayahova L.G. *Text as a basis for the formation of a linguocultural competence*. *Russian language in dialogue of cultures*. Ufa: Izd. BGPU, 2014.
8. Ryabova M.V. *Translation of artistic texts: the problem of national-culture specificity*. *Philological sciences. Questions of theory and practice*. 2009; 2.
9. *Selected poems of S.A. Esenin*. Under the editorship of Lyu Chzhancyu, transl. Chen 'Shouch'en. Taiyuan: Literature and Art of Beijing, 2010. (In Chinese).
10. *Selected poems of S.A. Esenin "Gazing at the field and the sky"*. Translated by Li Hua. Beijing: Modernity, 2014. (In Chinese).
11. Chzh'en Tiou. *Chinese characters of Russian poetry*. 2018. *Literaturnaya gazeta*. <https://www.pressreader.com/russia/literaturnaya-gazeta/20180404/>
12. Kalmykova L.I. *Untranslatable in translations of S. Esenin into English*. 1985. Available at: <http://www.dissertat.com/content/neperevodimoe-v-perevodakh-esenina-na-angliiskii-yazyk#ixzz4puyqOlif>
13. Van Nin. *On the technique of translation of specific cultural components of Russian poetry on the example of poems by S.A. Esenin*. Materials of the International Conference on Problems of Artistic Translation of Russian and Chinese Literature. Chanchun, 15-18 September 2016. *Foreign Languages in Schools*. Scientific Journal. Ryazan', 2017; No. 1 (40): 83 – 89.
14. Salimova L.M., Fatkulina F.G. *Linguoculturalology of text*. Ufa: RIC BashGU, 2019.
15. Fatkulina F.G. *Reflection of ethnic character and culture in the conceptosphere of different structured languages*. *Russian language in the modern world: traditions and innovations in teaching Russian as a foreign language and in translation*. Moscow: Higher School of Translation, 2011.

Статья поступила в редакцию 01.08.19

УДК 81

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00152

Komarova E.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Language Training, Financial University under the Government of the Russian Federation Russia (Moscow, Russia), E-mail: mosquitoel@yandex.ru

FEATURES OF USE AND FUNCTION OF IDIOM AT DIFFERENT COMPOSITIONAL LEVELS OF A LITERARY TEXT. The article considers the problem of the functioning of idioms in a work of Russian literature relevant to style as a section of linguistics in connection with the features of text construction. The source of the research material is V. Grossman's novel "Good to you!". Three compositional levels of storytelling are distinguished in the article: the level of directly seen and understood by the narrator, the level author's self. The article reveals the diversity of the phraseology of the writer, the dependence of the choice of idioms of different expressive-stylistic colors, their functions, the ability to vary from certain author's attitudes. Individual author's methods of using idioms are described. As a result of the study, it was revealed that idioms in V. Grossman's work perform characterizing, expressive-descriptive functions, are one of the means of creating the emotional dominant of the work, act as connecting links that create the style unity of the essay, and serve as a means of self-expression of the author.

Key words: idioms, composition of literary text, stylistics, functions of idioms, individual writer style, V. S. Grossman.

E.V. Комарова, канд. филол. наук, доц., Департамент языковой подготовки, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: mosquitoel@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ И ФУНКЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НА РАЗНЫХ КОМПОЗИЦИОННЫХ УРОВНЯХ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Статья посвящена актуальной проблеме фразеологической стилистики – функционированию фразеологизмов в связи со спецификой построения художественного произведения на примере повести В.С. Гроссмана «Добро вам!». В статье выделяются три композиционных уровня повествования: уровень непосредственно увиденного и осмысленного автором-рассказчиком, уровень историко-философских обобщений и уровень авторского «я». Показываются лексико-грамматическое, структурное разнообразие фразеологии писателя, зависимость выбора фразеологизмов разной экспрессивно-стилистической окраски, их функций и способности к варьированию от определённых авторских установок. Выделяются и описываются индивидуально-авторские приемы использования фразеологизмов. На основе изучения фразеологического состава текста установлено, что фразеологизмы выполняют характеризующую, экспрессивно-описательную функции, являются одним из средств создания эмоциональной доминанты произведения, выступают в качестве скреп, образующих стилевое единство очерка, служат средством самовыражения автора.

Ключевые слова: фразеологизмы, фразеологическая стилистика, функции фразеологизмов, композиция художественного текста, идиостиль писателя, В.С. Гроссман.

Антропоцентрический подход, принятый в большинстве современных исследований в области лингвистики, безусловно, отразился и на фразеологии как самостоятельном разделе языкознания. Помимо традиционных структурно-семантического и сравнительно-сопоставительного сейчас активно развиваются культурно-национальный, гендерный, концептуальный, коммуникативно-прагматический, фразеографический аспекты анализа фразеологического материала (например, труды А.В. Жукова, А.В. Мелеревич и В.М. Мокиенко, В.Н. Телии, Н.Ф. Алефиренко, А.Н. Баранова и Д.О. Добровольского, А.М. Чепасовой, М.Л. Ковшовой и др.). В то же время область фразеологической стилистики, к ко-

торой относится предлагаемая статья, не теряет своей актуальности в современных условиях, о чем свидетельствует хотя бы неизменный интерес исследователей к такому направлению, как использование фразеологии в творчестве того или иного писателя или в текстах СМИ [1]. В последнее десятилетие появились диссертационные исследования, посвященные анализу фразеологии в творчестве М.А. Шолохова [2], В.С. Высоцкого [3], В.В. Крестовского [4] и др. Глубокое, подробное и систематизированное исследование фразеологии в языке произведений Л.Н. Толстого, роли фразеологизмов в формировании идиостиля писателя представлено в монографии О.В. Ломакиной «Фразеология в тексте: функцио-

нирование и идиостиль» [5]. В работе рассматривается роль фразеологических оборотов в реализации кумулятивной функции языка, прагматический потенциал пословиц, фразеологическое варьирование, моно- и полифункциональность фразеологических единиц, лексикографическое описание фразеологии языка Л.Н. Толстого. Важно также подчеркнуть, что обращение к проблеме идиостиля автора «является одной из ключевых в стилистике художественной литературы (а в связи с антропоцентризмом современной научной парадигмы) – и в коммуникативной лингвистике вообще» [6, с. 63].

Итак, наше исследование посвящено одной из актуальных проблем современной фразеологической стилистики. Его целью является анализ специфики функционирования фразеологических оборотов с учетом особенностей построения художественного текста. Эта проблема решается на конкретном материале – фразеологические обороты, извлеченные из текста одного из последних произведений В.С. Гроссмана (повесть «Добро вам!»). Актуально и само обращение к языку прозы писателя, ибо он еще мало изучен. На сегодняшний день имеются главным образом литературоведческие работы [7; 8; 9]. Что касается лингвистических и лингвоэстетических исследований, то здесь пока мы можем познакомиться лишь с анализом фрагментов языкового своеобразия творчества писателя в виде научных статей [10], а также некоторыми исследованиями сопоставительного характера. Так, в нашей кандидатской диссертации мы анализировали массив фразеологии, извлеченный из произведений стилистически и содержательно абсолютно разных авторов, с целью выяснения общей картины использования фразеологии в художественной прозе середины XX века путем наблюдений над функционированием фразеологических единиц с точки зрения их семантико-грамматических, стилистических характеристик и употреблением структурно и семантически преобразованных фразеологизмов [11]. Специально языковое своеобразие повести В.С. Гроссмана «Добро вам!» и использование в ней фразеологизмов еще не изучалось. Кроме того, предлагаемый путь анализа может служить одним из возможных образцов для дальнейшего изучения индивидуального стиля писателя в смысле использования им фразеологического материала.

«Добро вам! (из путевых заметок)» (1962 – 1963) – одно из последних произведений В.С. Гроссмана, которое исследователи считают лучшим в его творчестве [8, с. 146]. Эта повесть была опубликована полностью, без купюр только в 1988 году в №11 журнала «Знамя». Подзаголовок «из путевых заметок» отсылает нас к форме очерка. Художественный очерк является одним из сложных прозаических жанров и характеризуется «универсализмом интересов, ему подвластна вся действительность в отношении к человеку» [12, с. 139].

Очерк В.С. Гроссмана действительно глубок и всеобъемлющ по своему содержанию. Предметом раздумий, ощущений, эмоций писателя не только Армения, её прошлое, судьбы армян. Автор философски размышляет о национальном характере, поднимает вопрос о дружбе народов разных национальностей и культур. Писателя интересует человек вообще, его духовный мир. Отсюда высокое гуманистическое звучание произведения. Анализируемый текст содержит также исторические экскурсы, мысли об искусстве и литературе.

Поскольку содержание и форма в художественном произведении находятся в неразрывном единстве при ведущей роли содержания, то идейно-тематическая ориентированность повести определяет специфику построения текста, соотношение его частей и связь между ними. В исследуемом произведении, с нашей точки зрения, условно можно выделить три композиционных уровня, находящихся в тесной взаимосвязи:

1) уровень непосредственно наблюдаемого автором в данный конкретный временной отрезок (армянский народ, разнообразие характеров, природа Армении, её богатейшая культура);

2) уровень историко-философских обобщений, в которых отразились думы писателя о человеке, его возможностях, его месте в сложном и изменчивом мире и т. д.;

3) уровень авторского «я».

Произведение построено ассоциативным способом, то есть в нем «связь между частями целого определяется авторскими размышлениями, его понятиями и образными ассоциациями» [13, с. 77]. Особенность данного текста заключается в том, что, с одной стороны, авторское «я» пронизывает весь очерк, все опорные композиционные моменты объединяются образом автора-рассказчика, от лица которого ведется повествование, а с другой – существует как бы самостоятельно. Здесь мы имеем в виду то, что касается автора лично: его настроение, самочувствие и проч. Неслучайно одна из редакций очерка называлась «Записки пожилого человека». Произведение В.С. Гроссмана можно назвать очерком-исповедью, поскольку в нём очень сильна авторско-личностная составляющая: «... специфика повести заключается ... в том, что здесь перед нами впервые предстает довольно развёрнутый образ самого автора. Так что путешествие Гроссмана в Армению явилось в какой-то мере и путешествием автора к себе» [9, с. 5–6].

Как известно, специфика жанра и композиции произведения отражается на выборе языковых средств, причем их использование в художественном тексте всегда индивидуально и «зависит от характера отношения к ним со стороны автора» [14, с. 189].

Из множества имеющихся языковых средств мы выбрали фразеологические обороты не случайно. В художественной литературе язык выполняет особую, эстетическую, функцию, которая предполагает использование разнообраз-

ных экспрессивных и выразительно-образительных средств. Фразеологизмы являются именно такими средствами. Они способны также выражать широчайший диапазон эмоциональных состояний. Поскольку в научной лингвистической литературе нет единого определения, единого подхода к фразеологическим оборотам по причине структурной и семантической неоднородности объекта, дадим наше понимание этой языковой единицы. Итак, под фразеологизмом (фразеологической единицей, ФЕ, фразеологическим оборотом) мы понимаем воспроизводимое, относительно устойчивое сочетание слов, в том числе служебного и знаменательного, прошедшее семантическую трансформацию и имеющее обобщенно-переносный смысл.

Фразеологический состав изучаемого произведения – около ста единиц приблизительно на сто страниц текста. Это немного, но в целом отмечается лексико-грамматическое разнообразие фразеологического материала. Он включает глагольные, именные, предложно-падежные обороты, соотносимые по значению с наречиями, категорией состояния, междометные единицы. Свообразным представляются и способы введения фразеологизмов в контекст, особенно когда при этом усиливается коннотативное звучание текста. Вот один из характерных примеров распространения фразеологической единицы в контексте: «Существует лишь те смешные, странные, плачущие, поющие, усеченные и несовершенные вселенные, созданные богами кисти и струны, *вложившие в свои создания грешную либо безгрешную кровь и душу свою*». В приведенном примере фразеологизм *вложить душу* интереснейшим образом дополняется, коннотативно и семантически обогащая контекст. Здесь и далее цитаты из текста В.С. Гроссмана приводятся нами по последнему изданию повести в 2018 [15], которое соответствует её первому полному изданию в 1988, упомянутому выше.

Теперь обратимся непосредственно к выделенным композиционным уровням текста очерка В.С. Гроссмана и особенностям функционирования в них фразеологизмов, учитывая место оборота в каждом композиционном уровне текста, функции фразеологических единиц в повествовании, наиболее употребительные обороты, способы и приемы использования их в контексте.

1. Композиционный уровень, включающий непосредственно увиденное и осмысленное автором-рассказчиком во время путешествия по Армении.

Фразеологические обороты на этом уровне структуры текста представлены достаточно широко. Они вводятся в повествование, когда автор говорит о трудолюбии, одаренности армян («Эта Академия прославлена *светлыми* армянскими учеными *головами*»), напоминает об их тяжелой судьбе («...весь этот миллион человеческих характеров и судеб объединён общностью тысячелетней истории армян, общностью беды, *выпавшей на долю* людей в турецкой Армении...»), раскрывает особенности характера, поведения отдельных представителей «маленького народа» («Срок ему не сократят – он в лагере *на плохом счету*...»), передает свое восприятие улиц, дворов, поселков Армении («В Дилижан *влюбляешься с первого взгляда*»).

Автор, безусловно, уважает другой народ, его доброжелательное и почти-тельное отношение к «народу-великану», как он сам называет армян, находит выражение и в выборе фразеологизмов. А именно, наблюдается преобладание единиц, несущих положительную коннотативную окраску, которые используются автором преимущественно в контекстах, относящихся к бытовой сфере, доминирующей в рассматриваемом композиционном уровне текста. Это можно заметить уже в приведенных выше примерах. В связи со сказанным интересно обратить внимание на название очерка, представляющее собой перевод национального армянского выражения, значение которого выражает основную идею произведения: «барев дзес – добро вам, армяне и не армяне». Несколько раз это выражение встречается в тексте очерка, что акцентирует авторскую мысль. За исключением процитированного выражения, в речи представителей армянского народа почти отсутствуют фразеологизмы (возможно потому, что автор не знает армянского языка). Писатель показывает другой народ, его быт в основном описательно, через свое эмоциональное отношение, характеристики. Здесь важную роль играют не только фразеологические средства языка, но и индивидуально-авторские яркие и запоминающиеся метафоры и сравнения. Например: «Переводчица Гортензия влезает в автобус боком, с грацией толстухи. Армянские юноши смотрят на неё глазами молодых волков... Эту женщину нельзя сравнить ни с одним порождением земной фауны и флоры, это самка бульдозера, дочь ковша шагающего экскаватора. По утрам Гортензия хуеет, прыгает через веревочку, – дом, построенный когда-то богачом молоканином Сливиным, дрожит. Так дрожит земля вблизи Везувия... К ужину она выходит заспанная, краснотлицая, пылающая, как домна... Иногда она плачет, её слезы обильны, как африканский ливень».

Проанализированный фразеологический материал позволяет выделить две основные функции фразеологических оборотов в данном композиционном пласте повествования: характеризующую и экспрессивно-описательную (их количественное соотношение приблизительно одинаково, как показывает исследованный материал). Первая имеет место, во-первых, когда семантика фразеологизма выражает оценку, характеристику (об одном армянском старике: «Он сохранил умение смеяться *от души*, находя смешное в своей двадцатилетней каторге»), и, во-вторых, когда фразеологизм тесно связан с ярким эмоционально-оценочным контекстным окружением, на него влияющим. Например, в описании природы Армении: «Какой-то особой, волшебной силой обладает здесь вода... вода словно бы *сама по себе* карабкается вверх, а не бежит вниз, вода, как альпинист, стремится к горным вершинам, идет, шагает, вползает на камен-

ные холмы, кричат, сопят, морщится, взбирается по кручам, указанным ей бесстрашим человека».

Экспрессивно-описательная функция фразеологических оборотов проявляется в анализируемом материале обычно в контекстах эмоционально-оценочно нейтральных, хотя в каждом конкретном случае фразеологизмы придают тексту дополнительные экспрессивные оттенки в силу своих категориальных свойств: «яркая коннотативность фразеологической семантики, её повышенная экспрессивность признается ... категориальным признаком ФЕ» [16, с. 8].

В этой функции выступают чаще всего фразеологические обороты, лишённые образности и построенные по модели *предлог + имя существительное*: «Есть в Цахкадзоре свой сумасшедший – семидесятилетний старик Андреас. Говорят, что он помешался во время массовых убийств армян, совершенных турками, – *на глазах* Андреаса были убиты его родные». Контекстное окружение эмоционально-оценочного характера способно актуализировать коннотативные возможности фразеологических единиц той же модели: «Лишь великан *под силу* превращать камень в сладчайший виноград, в сочные холмы овощей».

Говоря о фразеологическом анализе художественного произведения, А.И. Ефимов указывал на «необходимость всестороннего описания способов и приемов использования фразеологии» [17, с. 285] в произведении писателя. В анализируемом композиционном уровне характерной особенностью включения фразеологических единиц в контекст является дистантное расположение компонентов и расширение в связи с этим «словного» состава фразеологизма. Например: «... Виновны в этом турецкие убийцы, *лишившие невинную армянскую кровь*...»; «*Вот и Астри* выразила своим лицом, обликом своим дивный мир скромной женской красоты. А уж что там *в тихом омуте, какие черти водятся*...».

Фразеологизмы в художественной речи В.С. Гроссмана нередко занимают в предложении, сложном синтаксическом целом сильную позицию – позицию конца (там, где оборот несёт оценочное значение), выполняя при этом коннотативно-обобщающую функцию.

Примеров индивидуально-авторских преобразований фразеологических единиц в исследуемом композиционном уровне немного: наблюдается замена компонента фразеологизма (старик «*жил на покое*» вместо *узуального на отдыхе*) и редукции оборота («Да, нелегкий это был *переплет*» – в словарная единица *попасть в переплет*). По структуре в анализируемом уровне текста преобладают выражения предложно-падежной формы.

2. Композиционный уровень историко-философских обобщений.

Этот уровень построения текста, несомненно, связан с первым. Авторские размышления философского характера отталкиваются от непосредственного наблюдения рассказчиком. Однако здесь имеется своя специфика. Прежде всего, следует обратить внимание на «мотивированность» включения фразеологического материала в контекст, в литературную композицию» [18, с. 149]. Идеальный пафос, возвышенное звучание авторских размышлений предопределяет активность фразеологических единиц с высокой стилистической окраской, имеющих оттенок книжности. Такую экспрессивную окраску имеют фразеологизмы библейской тематики с компонентами «*душа*», «*бог*», обороты *по образу и подобию*, *во имя*, которые наиболее часто встречаются в речи автора очерка и составляют стилистическую доминанту изучаемого композиционного уровня. Использование здесь преимущественно фразеологизмов книжного характера позволяет определить их роль как средства создания определенного эмоционального настроения. Вот наиболее типичные примеры: «Высший дар человеческий есть дар душевной красоты, великодушия, благородства и личной отваги *во имя* добра...»; «Какой-то невидимый атаман объединяет районы и области *под знаменем* своего, особого облика русской печи, и вот граница, и вот новый печной атаман создает печи *по образу и подобию* своему».

Фразеологизмы возвышенной экспрессивно-стилистической окраски в очерке В. Гроссмана выполняют также функцию связующего звена авторских рассуждений. Примером служит девятая глава текста, которая начинается с описания дороги на Дилижан. Наблюдаемая автором во время остановки в одной армянской деревне беседа писателя Мартиросяна с колхозниками («К нему обращаются как к богу, всемогущему хозяину мира», – замечает автор) порождает пространное рассуждение о разных мирах и их творцах. Таким связующим звеном мыслей писателя выступает выражение *по образу и подобию* – ‘по образцу кого-либо или чего-либо’, используемое с некоторыми модификациями тринадцать раз в сравнительно небольшом отрывке. Это выражение можно причислить к авторским фреквенталиям В.С. Гроссмана, если пользоваться терминологией А.Н. Баранова и Д.О. Добровольского [19, с. 502].

Авторское отступление построено как противопоставление «живых» миров и «мыльнопузырных» (кстати, любопытен этот прием авторского словотворчества на основе фразеологической единицы *мыльный пузырь* – ‘то, что на поверку оказывается неустойчивым, эфемерным, легко разрушающимся’ в слово-образ). Вот начальное звено в цепи размышлений, включающее фразеологический оборот в его традиционном употреблении: «Земные боги – члены Союза писателей, художников, композиторов – создают мир *по образу и подобию* своему». Последующие фразы содержат различные преобразования структуры фразеологизма, при которых разрушается целостность оформления оборота, но сохраняется намерение на исходное выражение и, следовательно, высокое стилистическое звучание фрагмента текста.

Наблюдаются следующие случаи нетрадиционного употребления фразеологизма в контексте:

1) сохраняется лишь один компонент фразеологизма (конструкция: *предлог по + сущ.*), который используется с отрицательной частицей: «Но миры-то, миры создают *не по образу* русской бабы и *не по образу* рокового красавца тореадора! Мир-то создан по образу и подобию Успенского и Хемингуэя»;

2) в состав фразеологизма входит вопросительное местоимение (осуществляется преобразование в вопросительную конструкцию) и опускается один из компонентов оборота: «Позволительно будет спросить у божественного насмешника, по чьему образу и подобию построено человечество, по чьему подобию созданы Гитлер, Гиммлер?»;

3) трансформации в вопросительную конструкцию сопутствует разрушение сочинительной структуры фразеологизма: «Что за образ, что за подобие...»;

4) сокращение предлога и изменение падежной формы слов-компонентов фразеологизма при распространении выражения: «Но все эти миры – миры живого образа и подобия!»;

5) использование исходной модели фразеологической единицы при распространении её в контексте: «До чего же несовершенны и слабы земные боги, создавшие мир по земному образу и подобию своему, – Гомер, Бетховен, Рафаэль»;

6) модель уже трансформированного фразеологизма (сокращение компонента устойчивого оборота и контекстная конкретизация оставшегося: *предлог + прилагательное + существительное*) становится основой для создания новых, конструктивно сходных выражений: «А ведь есть совсем иные боги, расторопные, служащие, боги-официанты, боги «чего изволите», эти живо создают миры *по конторскому заказу, по циркулярному мечтанию, по резолюции министерства*».

Показанные выше индивидуально-авторские приемы свободного обращения с формой одного и того же фразеологизма, его обновление в контексте (завершённом по смыслу философском рассуждении) создают особое эмоционально-стилистическое звучание, придают речи взволнованность, публицистичность и способность воздействовать на читателя. Подчёркнём, что говорить о индивидуально-авторских приёмах можно лишь условно, поскольку многие из них заложены в системе языка и используются с теми или иными вариациями в произведениях многих авторов. Об этом читаем у А.С. Мелеревич и В.М. Моккиенко: «Образование индивидуально-авторских ФЕ и слов во многом опирается на структурно-семантические модели, свойственные конкретному языку» [20, с. 126].

Кроме фразеологизмов книжной стилистической окраски, на композиционном уровне историко-философских обобщений функционируют и нейтральные (разговорные) обороты: *то и дело, прикладывать руку, сама по себе* и др. В большинстве случаев они употребляются с заменой компонента (*жить / существовать в голове* вместо *держаться в голове*), с дистантным расположением и конкретизацией слов-компонентов при помощи прилагательных («Только во времена Гитлера, после него *во весь свой страшный рост* встали вопросы национальной ненависти, национального презрения, национального превосходства»). Нейтрально-разговорные фразеологизмы чаще выступают здесь в характеризующей функции, например, когда автор говорит о литературе и её представителях: «И хотя Мандельштам не нес на своих плечах весь великий груз русской поэзии, он истинный и чудный поэт».

Особенностью фразеологического состава второго композиционного уровня произведения является преимущественное употребление (так же, как и на первом уровне) фразеологизмов, включающих в свой состав предложный компонент, но гораздо шире представлены примеры нетрадиционного использования ФЕ.

3. Композиционный уровень авторского «я».

Уже говорилось, что повесть «Добро вам!» написана от первого лица, благодаря чему она приобретает особый лиризм. «Повесть представляется своеобразным философско-лирическим дневником в контексте позднего творчества писателя», – замечает исследователь творчества писателя А.С. Зурабян [9, с. 16]. Важнейшей функцией автора-рассказчика является «создание эмоциональной доминанты произведения» [21, с. 129], которая достигается определенным словоупотреблением. Выше отмечалось, как использование фразеологических оборотов (на композиционном уровне, где автор показывает армянский народ и Армению) создает эмоциональный подтекст, помогающий передать внимательно и уважительное отношение автора к другому народу, искреннее переживание за судьбу армян, как введение в философское рассуждение о мирах и их создателях отчасти книжной фразеологии сообщает тексту высокое эмоциональное звучание. К сказанному можно добавить ещё одно наблюдение, иллюстрирующее создание средствами фразеологии эмоциональной доминанты текста. Это фразеологические единицы с компонентом «*сердце (душа)*». Именно они в полной мере отражают авторские чувства по отношению к армянскому народу и увиденному в Армении. Включаясь в повествование, подобные обороты вносят оттенок субъективности восприятия. Например, ФЕ *всей душой* – ‘искренно, горячо, сильно, всем существом»: «Разговаривая с некоторыми интеллигентными армянами, я видел их большую национальную гордость – они гордились армянской историей, своими полководцами, своей древней архитектурой, поэзией, наукой. Что ж, прекрасно! *Всей душой* я понимал это высокое чувство». Для идиостиля

В.С. Гроссмана характерно, как отмечалось ранее, употребление фразеологических оборотов с дистантным расположением компонентов. Вот пример такого использования фразеологизма с компонентом «душа»: «Люди, стоявшие у дома родителей жениха, свободно, легко входили в самую сокровенную глубину моей души». В приведённом контексте мы можем наблюдать контаминацию двух оборотов: *входить в душу* и *в глубине души*. Фразеологические единицы «глубоко запечатлеться» (*запасть в душу, запасть в сердце*): «Мне кажется..., что совершенные стихи могут *запасть в сердце* надзирателя в режимном лагере и сварливой стервы-бабы». Такая замена компонента фразеологизма усиливает коннотативный эффект. Но автор включает и узуальные варианты ФЕ в текст повествования. В этих случаях обычно контекстное окружение фразеологизма служит своеобразным интенсификатором экспрессии: «Но из сотен картин природы всего две-три с *какой-то совершенно особенной чудной силой вошли в душу человека*».

Таким образом, на уровне авторского «я» фразеология служит одним из средств, благодаря которому текст приобретает лирическое звучание. Но автор-рассказчик – это еще и герой повести-очерка со своей собственной судьбой, личными проблемами, чувствами, человек, остро воспринимающий и отношение к себе представителей армянского народа. И здесь также активны фразеологизмы, выступающие в функции передачи авторских чувств, настроений. Например, автор показывает свое волнение, когда впервые оказывается на армянской земле: «Кругом все было незнакомое, и *сердце сжалось* – последний кусочек Москвы ускользнул от меня». В этой роли употребляются и междометные фразеологические обороты, причем почти всегда контекст подсказывает смысловое содержание выражения: «*Боже мой, боже мой*, меня охватил дикий, животный ужас, меня охватило страшное отчаяние».

Если в рассматриваемых выше содержательно-тематических композиционных планах повествования не отмечается стилистически сниженных, просторечных фразеологизмов, то на собственно авторском уровне они имеют место (нами зафиксировано только три случая), однако их включение в контекст повести вполне оправдано более сильными коннотативно-оценочными свойствами про-

сторечных оборотов. Таково, например, употребление фразеологизма *ни одна собака – 'абсолютно никто'*, включаемой в текст с изменением компонентного состава и грамматической структуры: «В общем, я ждал, что меня встретят не с таким безразличием...и что будет проявлен интерес к тому, чтобы напечатать меня в «Литературной Армении». Потом я привык. Но иногда мне делалось тошно и неприятно, весь день Нового года я просидел в номере гостиницы, *хоть бы одна собака позвонила мне*».

Особенностью фразеологического состава рассматриваемого композиционного среза является значительное количество ярко образных единиц, служащих для выражения авторских самооценок (например, выражения: *семимильными шагами, старый волк, шагая по трупам*), среди которых немало случаев употребления фразеологизмов в трансформированной форме (ср. «*припертый к стенке*» в значении 'оказавшийся в безвыходном положении' и ФЕ *поставить к стенке* – расстрелять), создания новых выражений по структурно-семантическим моделям узуальных фразеологических оборотов («чувствовать себя *заморским полугаем*» – выражение образовано по модели ФЕ *белая ворона* – 'человек, резко выделяющийся среди окружающих').

Таковы основные результаты наблюдений над функционированием фразеологических единиц на третьем композиционном уровне художественного текста В.С. Гроссмана.

Итак, анализ особенностей употребления фразеологизмов в каждом условно выделенном композиционном плане повествования показывает строгую зависимость выбора фразеологических оборотов определенной стилистической окраски, их функций, способности к варьированию в контексте от авторских установок в том или ином идейно-тематическом срезе художественного произведения и характеризует своеобразие идиостиля автора в плане владения богатством фразеологических средств языка и применения этого материала в конкретном тексте. В процессе анализа употребления ФЕ в повести В. Гроссмана выяснилось, что в повествовании от первого лица в зависимости от содержания и композиции текста фразеологизмы выполняют характеризующую и экспрессивно-описательную функции, способны быть одним из средств создания эмоциональной доминанты произведения или его части, могут служить своего рода скрепами, образующими стилевое единство повествования и, наконец, фразеологизмы играют важную роль при самовыражении автора, то есть с их помощью автор выражает самооценку и указывает на определенное эмоциональное состояние.

Библиографический список

1. Баско Н.В. *Фразеологизмы в языке современных российских СМИ: лексикографическое описание*. Москва: Книжный дом Университет, 2016.
2. Туркулец И.А. *Фразеологизмы с компонентами-соматизмами в художественных текстах М.А. Шолохова*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2015.
3. Митина А.А. *Фразеологизмы в поэзии В.С. Высоцкого как фактор формирования языковой личности*. Автореферат диссертации... кандидата филологических наук. Тамбов, 2016.
4. Сафьянникова Г.Е. *Фразеологизмы как элементы идиостиля В.В. Крестовского*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Саранск, 2018.
5. Ломакина О.В. *Фразеология в тексте: функционирование и идиостиль*. Москва: Российский ун-т дружбы народов, 2018.
6. Болотнова Н.С., Бабенко И.И., Васильева А.А. и др. *Коммуникативная стилистика художественного текста: лексическая структура и идиостиль*. Томск: Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2001.
7. Бочаров А.Г. *Василий Гроссман. Жизнь, творчество, судьба*. Москва: Советский писатель, 1990.
8. Клиг Д. Идея «истинного добра» и образ автора в повести «Добро вам!» *Клинг Д.О. Творчество Василия Гроссмана в контексте литературной критики*. Москва: Дом-музей М. Цветаевой, 2012: 148 – 162.
9. Зурабян А.С. *Повесть «Добро вам!» в контексте позднего творчества В.С. Гроссмана*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Ереван, 2000.
10. Старцева Н.М. Язык и стиль письма из гетто» в романе В. Гроссмана «Жизнь и судьба». *Ради жизни на земле: материалы региональной научно-практической конференции, посвященной 70-летию Победы в Великой Отечественной войне и Году литературы в России*. Тула: Тульский гос. пед. ун-т им. Л.Н. Толстого, 2015: 91 – 93.
11. Комарова Е.В. *Фразеология прозы В. Астафьева, Ю. Бондарева, В. Гроссмана: сопоставительный аспект*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 1992.
12. Гуляев Н.А. *Теория литературы*. Москва: Высш. школа, 1985.
13. Черепанов М.С. *Работа над очерком*. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1966.
14. Виноградов В.В. *Проблемы русской стилистики*. Москва: Высш. школа, 1981.
15. Гроссман В.С. Добро вам! (из путевых заметок). *Василий Гроссман. Добро вам! (из путевых заметок)*: рассказы. Москва, 2018: 5 – 122.
16. Мелерович А.М., Мокиенко В.М. *Современная русская фразеология (семантика – структура – текст)*. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011.
17. Ефимов А.И. *Стилистика художественной речи*. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1961.
18. Ларин Б.А. Очерки по фразеологии. *Ларин Б.А. История русского языка и общее языкознание*. Москва, 1977: 125 – 149.
19. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. *Аспекты теории фразеологии*. Москва: Знак, 2008.
20. Мелерович А.М., Мокиенко В.М. Опыты фразеологической фиксации и систематизации фразеологии в художественном и публицистическом дискурсах русской речи. *Современная фразеология: тенденции и инновации*. Отв. ред. А.П. Василенко. Москва – Санкт-Петербург – Брянск, 2016: 123 – 127.
21. Чернухина И.Я. *Очерк стилистики художественного прозаического текста (Факторы текстообразования)*. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977.

References

1. Basko N.V. *Frazeologizmy v yazyke sovremennyh rossijskih SMI: leksikograficheskoe opisanie*. Moskva: Knizhnyj dom Universitet, 2016.
2. Turkulec I.A. *Frazeologizmy s komponentami-somatizmami v hudozhestvennyh tekstah M.A. Sholohova*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Volgograd, 2015.
3. Mitina A.A. *Frazeologizmy v po'ezii V.S. Vysockogo kak faktor formirovaniya yazykovoj lichnosti*. Avtoreferat dissertacii... kandidata filologicheskikh nauk. Tambov, 2016.
4. Safjanikova G.E. *Frazeologizmy kak 'elementy idioshtilya V.V. Krestovskogo*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Saransk, 2018.
5. Lomakina O.V. *Frazeologiya v tekste: funkcionirovanie i idioshtil'*. Moskva: Rossijskij un-t druzhby narodov, 2018.
6. Bolotnova N.S., Babenko I.I., Vasil'eva A.A. i dr. *Kommunikativnaya stilistika hudozhestvennogo teksta: leksicheskaya struktura i idioshtil'*. Tomsk: Izd-vo Tom. gos. ped. un-ta, 2001.
7. Bocharov A.G. *Vasilij Grossman. Zhizn', tvorcestvo, sud'ba*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1990.
8. Kling D. Ideya «istinnogo dobra» i obraz avtora v povesti «Dobro vam!» *Kling D.O. Tvorcestvo Vasilija Grossmana v kontekste literaturnoj kritiki*. Moskva: Dom-muzej M. Cvetaevoj, 2012: 148 – 162.
9. Zurabjan A.S. *Povesť «Dobro vam!» v kontekste pozdnego tvorcestva V.S. Grossmana*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Erevan, 2000.
10. Starceva N.M. Yazyk i stil' pis'ma iz getto» v romane V. Grossmana «Zhizn' i sud'ba». *Radi zhizni na zemle <https://elibrary.ru/item.asp?id=24354931>*: materialy regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 70-letiyu Pobedy v Velikoj Otechestvennoj vojne i Godu literatury v Rossii. Tula: Tul'skij gos. ped. un-t im. L.N. Tolstogo, 2015: 91 – 93.
11. Komarova E.V. *Frazeologiya prozy V. Astaf'eva, Yu. Bondareva, V. Grossmana: sopostavitel'nyj aspekt*. Dissertacija ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1992.
12. Gulyaev N.A. *Teoriya literatury*. Moskva: Vyssh. shkola, 1985.

13. Cherepavov M.S. *Rabota nad ocherkom*. Moskva: Izd-vo Mosk. un-ta, 1966.
14. Vinogradov V.V. *Problemy russkoj stilistiki*. Moskva: Vyssh. shkola, 1981.
15. Grossman V.S. Dobro vam! (iz putevyh zametok). *Vasilij Grossman. Dobro vam! (iz putevyh zametok): rasskazy*. Moskva, 2018: 5 – 122.
16. Melerovich A.M., Mokienco V.M. *Sovremennaya russkaya frazeologiya (semantika – struktura – tekst)*. Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2011.
17. Efimov A.I. *Stilistika hudozhestvennoj rechi*. Moskva: Izd-vo Mosk. un-ta, 1961.
18. Larin B.A. *Ocherki po frazeologii. Larin B.A. Istorija russkogo yazyka i obshee yazykoznanie*. Moskva, 1977: 125 – 149.
19. Baranov A.N., Dobrovolskij D.O. *Aspekty teorii frazeologii*. Moskva: Znack, 2008.
20. Melerovich A.M., Mokienco V.M. *Opyty frazeograficheskoj fiksacii i sistematizacii frazeologii v hudozhestvennom i publicisticheskom diskursah russkoj rechi. Sovremennaya frazeologiya: tendencii i innovacii*. Otv. red. A.P. Vasilenko. Moskva – Sankt-Peterburg – Bryansk, 2016: 123 – 127.
21. Chernuhina I.Ya. *Ocherk stilistiki hudozhestvennogo prozaicheskogo teksta (Fakty tekstoobrazovaniya)*. Voronezh: Izd-vo Voronezh. un-ta, 1977.

Статья поступила в редакцию 10.09.19

УДК 81'38

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00153

Liu Xuejuan, doctoral postgraduate, School of Russian and Eurasian Studies, Shanghai International Studies University (Shanghai, China),
E-mail: liuxuejuanwyt@126.com

THE FUNCTION OF INTERPERSONAL METADISOURSE IN RUSSIAN NEWS ARTICLES. Based on two national newspapers of Russia, the Komsomolskaya Pravda and Izvestia, the researcher studies classification and function of interpersonal metadiscourse in Russian news articles. The study shows that interpersonal metadiscourse promotes the realization of conative function of news articles, so it plays an important role in newspaper discourse. First of all, hedges and boosters together form a continuum, which can express the speaker's purpose and intention. Secondly, attitudes markers emphasize the author's attitude toward facts or issues. In addition, by using attitude markers, the author appeals to the readers to pay attention to the problem. In the end, self mentions and engagement markers are effective ways to influence and interact with readers in newspaper discourse.

Key words: interpersonal metadiscourse, function, news articles.

Лю Сюэцзюань, докторант, Институт России, Восточной Европы и Центральной Азии Шанхайского университета иностранных языков, г. Шанхай, E-mail: liuxuejuanwyt@126.com

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО МЕТАДИСКУРСА В РУССКОЯЗЫЧНЫХ ГАЗЕТНЫХ СТАТЬЯХ

В данной статье рассматриваются классификация и функционирование межличностного метадикурса в русскоязычных газетных статьях. Материалом данного исследования послужили российские газеты «Комсомольская правда» и «Известия». Исследование показывает, что межличностный метадикурс способствует реализации воздействующей функции газетной статьи, поэтому играет важную роль в газетных статьях. Во-первых, маркеры хеджинга и усиления вместе образуют континуум, выражающий намерение и цель говорящего. Во-вторых, маркеры отношения подчеркивают авторское отношение к фактам и проблемам. Также, с их помощью автор призывает читателя обратить внимание на проблемы. Наконец, авторские маркеры и маркеры участия служат эффективными приёмами воздействия на читателя и взаимодействия с ним.

Ключевые слова: межличностный метадикурс, функционирование, газетные статьи, приёмы воздействия.

1. Введение

В последние годы метадикурс постепенно становится одной из важнейших тем лингвистики, семиотики и литературы [1; 2]. Ян Синьжан утверждает, что «дикурс представляет собой объединение высказываний и метадикурса. А метадикурс является органическим компонентом дикурса» [3, р. 2]. Всем известно, что газетные статьи имеют яркие особенности во фразеологии, синтаксисе и литературной композиции, что в свою очередь оказывает влияние на реализацию информативно-воздействующей функции газетных статей, также способствует активному участию читателей в общественно-политической жизни. В настоящее время в стране и за рубежом изучение метадикурса осуществляется с помощью научных текстов (например, [4; 5; 6; 7] и мн. др.). Исследование метадикурса зарождалось в понимании и использовании научных статей, что и раскрывает основные функции метадикурса. Главная цель данного исследования состоит в выявлении классификации и функций межличностного метадикурса в российских газетных статьях. Материалом данного исследования послужили российские газеты: «Комсомольская правда» и «Известия» Национального корпуса русского языка (НКРЯ).

2. Классификация метадикурса

Метадикурс изучается русскими лингвистами и под другой терминологией – метатекст, метакоммуникация, метаречь, рефлексивы и др. В 70-е годы двадцатого века А. Вежбицкая ввела термин «метатекст», основываясь на идеях М.М. Бахтина. Кет Хайланд [4, р. 13] также полагает, что метадикурс является важнейшей связью между дискурсом и контекстом, подчеркивая роль диалога. Хотя и вокруг определения метадикурса в научном сообществе до сих пор существуют спорные моменты, но присутствует и общепринятое мнение: в тексте метадикурс выполняет важные функции. И как говорит Сюй Цзюэцзю, «метадикурс – это формирование речи, которая выражает авторское мнение и затрагивает реакцию читателя» [8, р. 345].

Что касается классификации метадикурса, в 1985 году Ванд Коппл предложил первую классификацию, которая подразделяется на две категории: 1) текстуальный (textual); 2) межличностный (interpersonal) [9]. По мнению автора, текстуальный метадикурс способствует структурированию текста как единого целого, а с помощью межличностного метадикурса автор даёт свою оценку содержанию текста и стремится вызвать реакцию читателя и поддерживать контакт с ним.

Кет Хайланд предложил более совершенную классификацию метадикурса. Он выделяет два основных вида метадикурса: 1) взаимодействующий

(interactive); 2) межличностный (interactional). Взаимодействующий метадикурс помогает читателю в организации текста, в то время как межличностный выражает коммуникативное намерение автора и ставит главной целью – поддержание контакта с читателем.

Мы полагаем, что классификация Ванда Коппла игнорирует сущность метадикурса. На самом деле все виды метадикурса отражают субъективное отношение автора к читателю. Кет Хайланд делает акцент на интерактивной межличностной функции метадикурса. В связи с этим мы больше разделяем взгляды Кет Хайланда. Далее рассматривается функционирование межличностного метадикурса в статьях газет.

3. Функционирование межличностного метадикурса в газетных статьях

Кет Хайланд полагает, что межличностный метадикурс подразделяется на пять подтипов: 1) маркеры хеджинга (hedges); 2) маркеры усиления (boosters); 3) маркеры отношения (attitudes markers); 4) авторские маркеры (self mentions); 5) маркеры участия (engagement markers). Мы анализируем межличностный метадикурс в газетных статьях пяти вышеупомянутых подтипов.

3.1 Маркеры хеджинга

Маркеры хеджинга подчёркивают индивидуальное место автора, поэтому они предоставляют читателям возможность обсуждения. При изложении дикурса автор должен учитывать точность утверждения и степень достоверности. Таким образом, маркеры хеджинга показывают, что слова, произнесенные автором, основаны на рассуждениях, а не на определенных знаниях. В исследованных материалах встречаются следующие типичные маркеры хеджинга: модальный глагол *мочь*, сказуемое *можно*, модальные слова, глаголы и выражения со значением неуверенности: *казалось бы*, *возможно*, *(мне) кажется*, *видимо*, *может быть*, вводные слова: *можно*, *вероятно*, *наверное*, *вряд ли* и т. д.

(1) **Наверно**, после объявления независимости этих республик никто из журналистов не обратился в Mail.ru с соответствующим вопросом. Пока американские корпорации проводят политику своего государства, компании, которые привыкли называть себя российскими, озабочены тем, чтобы не потерять рынки, и пытаются понравиться всем («Известия» 2014.03.25).

В примере (1) маркер хеджинга *наверно* показывает, что утверждение «никто из журналистов не обратился в Mail.ru с соответствующим вопросом» не определено. С одной стороны, маркер хеджинга отражает субъективные факторы и цель говорящего. С другой стороны, он также показывает приёмы и стиль

языка СМИ. На наш взгляд, маркер хеджинга отражает тенденцию изменения определённых значений вопросов.

3.2 Маркеры усиления

Маркеры усиления противоположны маркерам хеджинга. Они отражают точность и определённую слов автора, отношение к словам говорящего и отказ от обсуждений. В статьях российских газет маркеры усиления встречаются часто: *должен, необходимо, без сомнения, нельзя, разумеется, безусловно, бесспорно* и т. д.

(2) Ситуация, а по сути, война на юго-востоке Украины, там люди гибнут каждый день. – То, что сейчас происходит на Украине, это, **безусловно**, огромная боль. Но нельзя каждый день с утра начинать с того, что рядом с нами идет война. – А действительно в обществе растёт количество психологических травм? – **Разумеется**, это так. («Комсомольская правда» 2014.07.25).

В примере (2) маркеры усиления – *безусловно, разумеется* – ясно показывают утверждающее отношение автора к содержанию, демонстрируют решительность автора.

Следовательно, маркеры хеджинга и усиления вместе образуют континуум, выражающий намерение и цель говорящего. Маркеры хеджинга склонны к взаимодействию, оставляя возможность для переговоров и место интерсубъективности. Маркеры усиления, наоборот, не позволяют читателю возражать и избегают переговоров, что подчеркивает субъективность речи говорящего.

3.3 Маркеры отношения

Маркеры отношения в основном выражают чувства и эмоции говорящего, а не рациональные выводы. В статьях российских газет эмоциональная оценка содержится в следующих словах: *любопытно; это страшно; к сожалению; хорошо бы; увы; как ни смешно* и др.

(3) **К сожалению**, сегодня журналистика вновь возвращается к схемам Первой мировой, а журналисты становятся солдатами новой холодной войны Запада с Россией («Комсомольская правда» 2014.08.01).

В примере (3) *к сожалению* является типичным маркером отношения, который выражает эмоциональную оценку говорящего к содержанию высказывания. То есть «сожаление» не является рациональным выводом и истинным фактом. Е.Ю. Викторова указывает, что маркеры отношения чаще используются в газетных статьях, чем в научной речи [6]. Потому что по средствам маркеров отношения дистанция между автором и читателем существенно сокращается. Также с их помощью автор призывает читателя обратить внимание на факты или тенденции и надеется, что читатель достигнет эмоционального резонанса с самим собой.

3.4 Авторские маркеры

Авторские маркеры придают рассуждениям яркую личностную окраску, являются самым очевидным и распространённым средством выражения намерения говорящего в газетных статьях. Авторские маркеры в газетах очень разнообразны: устойчивые обороты (*на мой взгляд; на наш взгляд; по-моему*), и конструкции с глаголами мнения (*я убежден; я думаю*) и др. В процессе рассуждений говорящий неизбежно проецирует своё отношение к содержанию высказывания, поэтому необходимо осознанно использовать авторские маркеры в соответствии со своей позицией. В газетах для упоминания себя используются «мы-конструкции» и «я-конструкции». В проанализированных нами русских га-

зетных статьях «мы-конструкции» значительно преобладают над «я-конструкциями». В целом, «мы-конструкции» становятся распространённым приёмом управления читателем. Это объясняется тем, что «мы-конструкции» помогают выстроить близость с читателем [6, с. 325]. А с другой стороны, «мы-конструкции» служат ещё и способом уйти от личной ответственности за оценку каких-либо событий.

(4) Фактически Россия сейчас получила в аренду украинскую газотранспортную систему, потому что есть соглашение и Россия транспортирует свой природный газ по тарифам, которые, **на наш взгляд**, не являются экономически обоснованными. («Известия» 2014.06.18)

В примере (4) авторский маркер *наш* служит объективным знаком. Использование *наш* в примере (4) рассматривается как приём соучастия, читатель и автор находятся в общем коммуникативном пространстве.

3.5 Маркеры участия

Маркеры участия призывают читателя к вниманию, реализуют «важнейшую цель СМИ – стратегию близости к читателю» [10, с. 252], привлекают внимание читателя к фактам и проблемам. Для вовлечения читателя в суть проблемы в газетных статьях часто используются выражения с местоимением *вы* (*как вы уже заметили; вы спросите*), побудительные конструкции (*читайте; не удивляйтесь*), призывы к совместным действиям (*давайте посмотрим*) и прямые вопросы к читателю (*Вы хотите узнать? Вы не заметили?*)

(5) В то же время достигнут исторический минимум по материнской и младенческой смертности, что позволило России войти в короткий перечень стран, выполнивших 4-ю и 5-ю Цели развития тысячелетия ООН. Также удалось в целом снизить смертность от болезней системы кровообращения – на 11,7%, от травм и отравлений – на 7,4%, туберкулеза – на – 9,7%. А **вы** заметили улучшения в нашем здравоохранении? («Комсомольская правда» 2014.08.04).

В примере (5) использование маркеров участия *вы* в основном отражает взаимодействие между автором и читателем. С помощью этого маркера автор хочет привлечь внимание читателя к *улучшению в здравоохранении*. В определённой степени этот маркер также выражает авторское намерение.

Отсюда следует, что в газетах авторские маркеры и маркеры участия играют важную роль в выражении мнения автора и взаимодействии с читателем. Иными словами, авторские маркеры могут выражать субъективность говорящего, а использование маркеров участия демонстрирует интерсубъективность.

Таким образом, на основе предпринятого анализа мы сделали следующие выводы. Межличностный метадискурс способствует реализации воздействующей функции газетной статьи. Языковой приём использования межличностного метадискурса часто реализуется в газетных статьях, поскольку полностью соответствует целям и задачам материалов публицистического стиля. Наше исследование показывает, что маркеры хеджинга и усиления могут выражать авторскую позицию, маркеры отношения подчеркивают авторское отношение к фактам и проблемам. Авторские маркеры и маркеры участия служат эффективными приёмами воздействия на читателя и взаимодействия с ним.

Статья поддержана грантом ШУИЯ, научно-исследовательским проектом под руководством научного руководителя 3-го созыва Шанхайского университета иностранных языков «Исследование дискурсивных слов в русском языке: с точки зрения прагматики», специальным проектом Хэйлунцзянского университета «Сопоставительное исследование политического дискурса русского и китайского языков» (DEZ1804) и молодёжным инновационным проектом вузов провинции Хэйлунцзян «О косвенных выражениях и реализации тональности в новостных текстах на русском языке» (UNPYSC2-2017128)

Библиографический список

1. Вежбица А. Метатекст в тексте. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва, 1978; Вып. 8. Лингвистика текста: 402 – 421.
2. Попович А. *Проблемы художественного перевода*. Москва: Высш. шк., 1980.
3. Ян Синьчжан. Метадискурс и функции языка. *Иностранные языки и преподавание иностранных языков*. 2007; 12: 1 – 3.
4. Hyland K. Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*. 2005; Т. 7, № 2: 173 – 192.
5. Шаймиев В.А. *Метадискурсивность научного текста (на материале лингвистических произведений)*. Диссертация ... доктора филологических наук. Санкт-Петербург, 1999.
6. Викторова Е.Ю. *Вспомогательная система дискурса: проблемы выделения и специфики функционирования*. Диссертация ... доктора филологических наук. Саратов, 2016.
7. Сюй Хун. Метатекст в научном тексте в русском языке. *Вестник Института иностранных языков при НОАК*. 2011; Т. 34, № 5: 43 – 48.
8. Сюй Цзюцзю. О категории и классификации метадискурса. *Современная Лингвистика*. 2006; Т. 8, № 4: 345 – 353.
9. Vande Kopple, William J. Some exploratory discourse on metadiscourse. *Collega Composition and Communication*, 1985.
10. Кормилицына М.А., Сиротинина О.Б. *Язык СМИ: учебное пособие*. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2011.

References

1. Vezhbicka A. Metatekst v tekste. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Moskva, 1978; Vyp. 8. Lingvistika teksta: 402 – 421.
2. Popovich A. *Problemy hudozhestvennogo perevoda*. Moskva: Vyssh. shk., 1980.
3. Yan Sin'chzhan. Metadiskurs i finckii yazyka. *Inostrannye yazyki i prepodavanie inostrannyh yazykov*. 2007; 12: 1 – 3.
4. Hyland K. Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*. 2005; Т. 7, № 2: 173 – 192.
5. Shajmiev V.A. *Metadiskursivnost' nauchnogo teksta (na materiale lingvisticheskikh proizvedenij)*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 1999.
6. Viktorova E.Yu. *Vspomogatel'naya sistema diskursa: problemy vydeleniya i specifikii funkcionirovaniya*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh Nauk. Saratov, 2016.
7. Syuj Hun. Metatekst v nauchnom tekste v russkom yazyke. *Vestnik Instituta inostrannyh yazykov pri NOAK*. 2011; Т. 34, № 5: 43 – 48.
8. Syuj Czjuczjy. O kategorii i klassifikacii metadiskursa. *Sovremennaya Lingvistika*. 2006; Т. 8, № 4: 345 – 353.
9. Vande Kopple, William J. Some exploratory discourse on metadiscourse. *Collega Composition and Communication*, 1985.
10. Kormilicyna M.A., Sirotnina O.B. *Yazyk SMI: uchebnoe posobie*. Saratov: lzd-vo Sarat. un-ta, 2011.

Статья поступила в редакцию 04.08.19

Magomedov D.M., researcher, Gamzat Tsadasa Institute of Language, Literature and Arts of the Dagestan Scientific Center of the Russian Academy of Science (Makhachkala, Russia), E-mail: m.daniyal@yandex.ru

Dibirov I.A., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of General Linguistics, Dagestan State Pedagogical University, (Makhachkala, Russia), E-mail: ibragim.58.58@mail.ru

Magomedov M.I., Doctor of Sciences (Philology), Professor, chief researcher, Gamzat Tsadasa Institute of Language, Literature and Arts of the Dagestan Scientific Center of the Russian Academy of Science (Makhachkala, Russia), E-mail: rafus1@yandex.ru

SEMANTIC-SYNTACTIC STRUCTURE OF CAUSATIVE STRUCTURES IN DAGESTAN LANGUAGES. The article gives an analysis of the semantic-syntactic structure of causative constructions in Dagestan languages. The characteristic features of causation in Dagestan languages are clarified. The influence of the causative on the syntactic constructions of sentences is investigated, the role of causative verbs in the structure of the language is shown. The nature of the causative as a grammatical category in the Dagestan languages is determined. The article shows that in the Avar language causative is closely related to the category of transitivity / intransigence. The category of causative means that the action is performed through the person who obliges to perform the action. The causative is formed from like transitional and intransitive verbs by adding the past auxiliary verb *гъабизе* 'to do'. The authors conclude that a significant part of the Avar verbs in the Dagestan languages are not marked morphologically in terms of transitivity / intransitivity.

Key words: causative verb, syntax, infinitive, subject, object, subject.

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

И.А. Дибиров, д-р фил. наук, проф. каф. общего языкознания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: ibragim.58.58@mail.ru

М.И. Магомедов, д-р фил. 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

СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА КАУЗАТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКАХ

В статье даётся анализ семантико-синтаксической структуры каузативных конструкций в дагестанских языках. Выявлены характерные особенности каузатива в дагестанских языках. Исследовано влияние каузатива на синтаксические конструкции предложения, показана роль каузативных глаголов в структуре языка. Определена природа каузатива как грамматической категории в дагестанских языках. В статье показано, что в аварском языке каузатив тесно связан с категорией переходности / непереходности. Категория каузатива означает, что действие совершается при посредстве лица, которое обязывает выполнить действие. Каузатив образуется как от переходных, так и от непереходных глаголов путем прибавления к последним вспомогательного глагола *гъабизе* «делать». Авторы делают вывод о том, что значительная часть аварских глаголов в дагестанских языках не маркирована морфологически в плане выражения переходности / непереходности.

Ключевые слова: каузативный глагол, синтаксис, инфинитив, подлежащее, объект, субъект.

Введение

В дагестанских языках активно функционируют синтаксические конструкции, обозначающие каузацию. Внутренняя структура предложений, содержащих эти конструкции, является сложной. В синтаксических конструкциях, обозначающих каузацию, основным компонентом является каузативный глагол, который, собственно, и составляет ядро этих конструкций [1 – 12].

Основное содержание статьи

В аварском языке каузативную оппозицию образуют два глагола, один из которых является обычным глаголом, а второй, образованный присоединением к основе инфинитива глагола *гъабизе* «сделать», обозначает действие, имеющее целью каузацию определенного действия или состояния. При слиянии обычного инфинитива и вспомогательного глагола *гъабизе* «делать» происходят фонетические изменения: у целевой формы глагола выпадает конечный гласный -е, а вспомогательный глагол *гъабизе* теряет свой начальный согласный -гъ: *хъвазе(е)* «писать» + (*гъ*)*гъабизе* «делать» = *хъвазагъабизе* «заставлять писать». В принципе каузация может быть выражена и аналитически: *хъвазе гъабизе* «заставлять писать», *къвализе гъабизе* «заставлять закрыться» (о глазах) и т. д. [2, с. 156]. Например: *Вас вежерана* «Мальчик побегал» и *Инсуца вас вежеризавуна* «Отец заставил мальчика бежать». В первом предложении субъектный актант *вас* является подлежащим. Во втором предложении в связи с уходом субъекта (*вас*) с центральной синтаксической позиции подлежащего позицию субъектного актанта занимает компонент *инсуца*, который никак не может сохранить позиции подлежащего. Во втором предложении также подлежащим остается актант *вас*. Как видим, отличия этих двух предложений связаны с определенными различиями, которые можно определить как различия в синтаксическом ранге последнего как компонента синтаксической структуры предложения.

В аварском языке невозможна супплетивная каузативная оппозиция, как, например, в русском языке: *проснуться – разбудить, есть – кормить* и т. д. Члены каузативной пары в этом случае являются разнокоренными глаголами.

Каузативными корреляциями охвачены, как правило, все аварские глаголы. Однако встречаются глаголы, стоящие вне каузативных корреляций, поскольку обозначают действия, которые нашим речевым сознанием привычно осмысливаются как некаузируемые, например: *макыль бихъизе* «присниться», *гъавизе* «родиться» и т. д. Такие глаголы обозначают действия, происходящие сами по себе [9, с. 115].

Особенно интересны случаи образования каузации с помощью возвратного местоимения *жив* «сам» и частицы *-го*: *Дос жинцаго живго велъизавуна* «Он сам

себя заставил смеяться»; *Дица дуно цализавуна* «Я сам себя заставил читать» и т. д.

Хотя и считают, что каузатив – это переходный глагол, образованный от переходного же глагола, во многих дагестанских языках наблюдается образование каузатива аффиксальным способом как от переходных, так и от непереходных глаголов.

Категория переходности-непереходности связана с семантическими различиями, которые ведут к разграничению типов предложения, в которых представлены разные субъектно-объектные отношения. В аварском языке ядерная конструкция предложения с глаголом-сказуемым непереходной семантики может быть двучленной: *Эбел йачлана* «мать пришла», где префиксальный классно-числовой показатель *й-* глагола-сказуемого *йачлана* координируется с подлежащим в номинативе *эбел*, совпадающим в данном предложении с субъектом действия [12, с. 12].

В отличие от них ядерные конструкции предложения с глаголами-сказуемыми переходной семантики имеют разнообразие падежных форм субъектных актантов. Такие конструкции предложения состоят из трех и более компонентов предложения. Например: *Васас тилл бекана* «Мальчик сломал палку»; *Васаце яц йокъула* «Брат любит сестру»; *Васасул тлагъур буго* «У мальчика шапка есть»; *Лъималазда ралъад бихъана* «Дети море увидели». Во всех приведенных предложениях глаголы-сказуемые *бекана*, *йокъула*, *буго*, *бихъана* имеют переходную семантику. Своими префиксальными классно-числовыми показателями они координируются с подлежащими в номинативе *тилл*, *яц*, *тлагъур*, *ралъад*, являющимися в предложении одновременно объектами действия. Подобные члены предложения в учебниках по аварскому языку называются объектами и относятся к главным членам предложения на том основании, что в структуре предложения играют роль ее обязательных компонентов.

В лезгинском языке каузатив, как особая разновидность переходного глагола, образуется при помощи аффикса *-ар* и аналитическим способом – сочетанием целевой формы как переходного, так и непереходного глагола со спрягаемой формой глагола *тун* «оставлять», а вся аналитическая форма приобретает значение «заставлять делать что-либо»: *Ахпа ада къвачел алай гульбар хутлунна, абурун къеняй са хейлин сар акъудиз туна* (А.И.) «Затем он снял с ног носки (шерстяные) и заставил вытянуть из них немного шерсти» [4, с. 88].

В табасаранском языке в каузативных конструкциях реальный субъект выступает как бы в роли орудия действия вербального субъекта, оформляясь одним из локативов на *-хъди*: *Узу Мирзайихъди йиз хуларин шибртл къипуз гъитунза* (М.Ш.) «Я заставил Мирзу заложить фундамент моего дома».

Реальный субъект в каузативных конструкциях может быть оформлен также эргативом: *Узу гьира Рамазну дурариз сахьюдар суалар тувуз гьитурза*. (А.А.). «Я и сегодня заставлю Рамазана задать им несколько вопросов». Как видно из примеров, в табасаранском языке каузатив образуется сочетанием целевой формы смыслового глагола со вспомогательным глаголом *гьитуз* [6, с. 167].

В даргинском языке каузативная форма глагола вносит целый ряд изменений в исходную конструкцию предложения. Номинативную конструкцию переходного глагола каузатив превращает в эргативную конструкцию переходного глагола: *Дудеш хьули ваклб* «Отец пришел домой» и *Нуни дудеш хьули ваклахъира* «Я заставил отца прийти домой». Эргативную же конструкцию переходного глагола он расширяет новым субъектом и видоизменяя исходный субъект в косвенное дополнение в форму падежа приближения на *-зи*: *Рузину кагъар белкун* «Сестра написала письмо». *Хала нешли рузизи кагъар белклахъун* «Бабушка заставила сестру написать письмо» [1, с. 192].

В аварском языке каузатив тесно связан с категорией переходности / непереходности. Категория каузатива означает, что действие совершается при посредстве лица, которое обязывает выполнить действие. Каузатив образуется как от переходных, так и от непереходных глаголов путем прибавления к последним вспомогательного глагола *гьабизе* «делать». При этом от инфинитива выпадает конечная гласная *-е*, а вспомогательный глагол *гьабизе* употребляется без начального согласного *гь*: *цализе* «читать» + *гьабизе* «делать» = *цализабизе* «заставлять читать»; *хлалтизе* «работать» + *гьабизе* «делать» = *хлалтизабизе* «заставлять работать» и т. д. Следовательно, каузатив является слитной формой инфинитива и вспомогательного глагола *гьабизе* «делать». Кроме того, в аварском языке представлены каузативные формы описательного характера, образованные при помощи того же вспомогательного глагола *гьабизе* и инфинитива. В таком аналитическом сочетании вспомогательный глагол *гьабизе* приобретает значение «заставлять». При каузативных формах описательного характера не происходят какие-либо фонетические изменения, как это наблюдалось в предыдущем способе образования каузатива. Например: *цализе гьавизе* «заставлять учиться»; *кьижизе гьавизе* «заставлять спать» и т. д. По такой же модели каузатив образуется как от переходных, так и от непереходных глаголов, т. е. данный способ образования каузатива является общим для всех глаголов аварского языка. В описательных каузативных формах при спряжении изменению подвергается обычно вспомогательный глагол *гьабизе*. В аварском языке более употребительным является синтетический способ образования каузатива, который вытесняет аналитический способ [10, с. 69].

В будухском языке У.А. Мейланова выделяет несколько способов образования каузативности: а) аналитический способ, б) суффиксальный способ, в) способ аблаута, т. е. морфологического чередования гласных [11, с. 235].

Необходимо отметить, что каузативные формы образуются как от переходных, так и от непереходных глаголов. Например: *тлехь босизабизе* «заставлять купить книгу», *кагъат хъвазизабизе* «заставлять писать письмо», *вас кьижизавизе* «заставлять сына спать», *льмал рекеризаризе* «заставлять детей бегать» и т. д. Каузативы всегда переходны, независимо от того, от переходных или непереходных глаголов они образованы. Здесь решающее значение, возможно, имеет вспомогательный глагол *гьабизе*, который всегда является переходным. Когда каузатив образуется от переходных глаголов, то каузативная форма становится как бы вдвойне переходной [5, с. 159]. Например: *учителас цалдохъанасда цализабураб тлехь* «книга, которую заставил прочитать учитель ученика». В этом словосочетании представлены два объекта – *цалдохъанасда* и *тлехь*. Первый объект оформлен формой локатива I серии, а второй объект – номинативом. Субъектом действия здесь выступает *учителас*, оформленный эргативным падежом. Глагольное действие передается причастием *цализабураб*, образованным от каузативной формы переходного глагола *цализе*. У каузативных глаголов каузатив всегда и обязательно наделен активностью.

Каузативы, образованные от непереходных глаголов, координируются с объектами действия. Например: *инсуца вежеризавурае вас* «мальчик, которого заставил бежать отец». В этом словосочетании причастие *вежеризавурае* образо-

вано от каузативной формы непереходного глагола *вежеризе* «бегать». Причастие *вежеризавурае* своим префиксальным (*-е*) и суффиксальным (*-е*) классно-числовыми показателями координируется с объектом *вас*. Субъект же действия *инсуца* не имеет координации причастия.

В аварском языке с переходностью и непереходностью тесно связана категория длительности / недлительности (многократности / однократности), поэтому выяснение этого взаимодействия позволяет в известной степени понять природу и значение указанных категорий [7, с. 104].

Длительные формы глаголов (далее – дл. ф.) образуются следующими способами: 1) от основы недлительных глаголов с помощью суффиксов *-р-*, *-д-*, *-дар-*, *-алд-*, *-хъд-*: *гьикъизе* «спросить» – *гьикъаризе* (дл. ф.); *цализе* «читать» – *цалдезе* (дл. ф.); *хъвазе* «писать» – *хъвадаризе* (дл. ф.); *цехезе* «спросить» – *цехолдизе* (дл. ф.); *вежеризе* «бегать» – *векерахъдизе* (дл. ф.); 2) аблаутными изменениями корневой морфемы с одновременным переносом ударения с первого слога на второй: *кълтизе* «стучать» – *кълмлезе* (дл. ф.).

Из приведенных примеров видно, что аблаутное чередование и ударение являются грамматическими средствами разграничения длительных глаголов от недлительных. Кроме того, основа глагола в процессе образования длительных глаголов претерпевает серьезные изменения в своей фонетической структуре.

А.А. Бокарев отметил, что «важнейшей чертой значения длительных глаголов является не характеристика действия самого по себе, а характеристика отношения субъекта к этому действию, указание на то, что субъект находится в процессе его выполнения; верным переводом будет не «заниматься таким-то действием», а «находиться в процессе такого-то действия, в состоянии его выполнения» [3, с. 58].

Можно считать, что каузатив является одним из видов залоговой оппозиции, а именно противопоставления непобудительности / побудительности. Этот вид залоговой оппозиции выражается не только в противопоставлении значения глагола по линии непобудительность / побудительность, но и в осложнении побудительной основы вспомогательным глаголом *гьабизе* «делать». Кроме того, данные формы отличаются по линии классно-числовой координации с субъектно-объектными актантами: *кьижизе* «спать» – *кьижизавизе* «усыплять, заставлять спать»; *вачлине* «приходить» – *вачлинавизе* «заставлять, чтобы пришел»; *къезе* «дать» – *къезабизе* «заставлять, чтобы дал» и др. Примеры: *Вас кьижизе ана* «мальчик ушел спать» и *Вас кьижизавизе збел ана* «мать пошла усыплять (заставить спать) мальчика».

Выводы

Таким образом, каузатив – это особая разновидность переходного глагола. Каузатив, образованный от переходного глагола, требует введения в конструкцию второго объекта (первый объект постоянно присутствует при переходных глаголах). Каузатив же, образованный от непереходного глагола, требует введения в конструкцию объекта, который не может быть употреблен при простом непереходном глаголе [8, с. 387]. Другими словами, каузативные формы непереходных глаголов всегда являются переходными, т. е. посредством каузативной формы непереходный глагол превращается в переходный.

Тем самым, значительная часть аварских глаголов в дагестанских языках не маркирована морфологически в плане выражения переходности / непереходности. Дифференциация между этими категориями проводится на основе их семантической характеристики и синтаксического употребления, что сказывается на структуре организующего ими конструкций словосочетаний или предложений.

Принятые сокращения

А.А. – Ахед Агаев
А.В. – Асланбег Везиров
А.М. – Асадула Мухламаев
М.А. – Магомед Ахмедов
М.Ш. – Манаф Шамхалов
Р.Х. – Расул Гамзатов

Библиографический список

1. Абдуллаев З.Г., Абдусаламов А.А., Мусаев М.-С.М., Темирбулатова С.М. *Современный даргинский язык*. Махачкала, 2014.
2. Алексеев М.Е., Атаев Б.М., Магомедов М.А., Магомедов М.И., Мадиева Г.И., Саидова П.А., Самедов Дж. С. *Современный аварский язык*. Махачкала, 2012.
3. Бокарев А.А. *Синтаксис аварского языка*. Москва – Ленинград, 1949.
4. Гайдаров Р.И., Гюльмагомедов А.Г., Мейланова У.А., Талибов Б.Б. *Современный лезгинский язык*. Махачкала, 2009.
5. Жирков Л.И. Краткая грамматика аварского языка. *Аварско-русский словарь*. Москва, 1936.
6. Загиров З.М., Загиров В.М., Курбанов К.К., Ханмагомедов Б.Г.-К., Шалбузов К.Т. *Современный табасаранский язык*. Махачкала, 2012.
7. 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.
8. Магомедов Д.М. Структурные типы инфинитивных словосочетаний в дагестанских языках. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; 1 (74): 386 – 389.
9. Магомедов М.И. Некоторые особенности глагольных словосочетаний в аварском языке. *Тезисы докладов V конференции молодых учёных*. Махачкала, 1985: 115 – 116.
10. Магомедов М.И. Функциональная характеристика инфинитивных глагольных словосочетаний в аварском языке. *Отглагольные образования в иберийско-кавказских языках: тезисы докладов XV региональной научной сессии по изучению системы и истории иберийско-кавказских языков*. Черкесск – Карачаевск, 1988: 69 – 70.
11. Мейланова У.А. О строе глагола в будухском языке. *Ежегодник иберийско-кавказского языкознания*. Тбилиси, 1977; Т. IV: 227 – 236.
12. Чикобава А.С. К вопросу о переходности глагола как морфологической категории в грузинском языке. *Ежегодник иберийско-кавказского языкознания*. Тбилиси, 1977.

References

1. Abdullaev Z.G., Abdusalamov A.A., Musaev M.-S.M., Temirbulatova S.M. *Sovremennyy darginskiy yazyk*. Mahachkala, 2014.
2. Alekseev M.E., Ataev B.M., Magomedov M.A., Magomedov M.I., Madieva G.I., Saidova P.A., Samedov Dzh. S. *Sovremennyy avarskiy yazyk*. Mahachkala, 2012.
3. Bokarev A.A. *Sintaksis avarskogo yazyka*. Moskva – Leningrad, 1949.
4. Gajdarov R.I., Gyul'magomedov A.G., Mejlanova U.A., Talibov B.B. *Sovremennyy lezgingkiy yazyk*. Mahachkala, 2009.
5. Zhirkov L.I. *Kratkaya grammatika avarskogo yazyka. Avarsko-russkiy slovar'*. Moskva, 1936.
6. Zagirov Z.M., Zagirov V.M., Kurbanov K.K., Hanmagomedov B.G.-K., Shalbuзов K.T. *Sovremennyy tabasaranskiy yazyk*. Mahachkala, 2012.
7. Magomedov D.M. Sootnoshenie slozhnykh slov i slovosochetaniy v avarskom yazyke. *Kavkazskie yazyki: genetiko-tipologicheskie obschnosti i areal'nye svyazi: tezisy dokladov IV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii*. Mahachkala, 2014: 103 – 105.
8. Magomedov D.M. Strukturnye tipy infinitivnykh slovosochetaniy v dagestanskih yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; 1 (74): 386 – 389.
9. Magomedov M.I. Nekotorye osobennosti glagol'nykh slovosochetaniy v avarskom yazyke. *Tezisy dokladov V konferencii molodykh uchenykh*. Mahachkala, 1985: 115 – 116.
10. Magomedov M.I. Funkcional'naya karakteristika infinitivnykh glagol'nykh slovosochetaniy v avarskom yazyke. *Otglagol'nye obrazovaniya v iberijsko-kavkazskikh yazykah: tezisy dokladov XV regional'noj nauchnoy sessii po izucheniyu sistemy i istorii iberijsko-kavkazskikh yazykov*. Cherkessk – Karachaevs, 1988: 69 – 70.
11. Mejlanova U.A. O stroe glagola v buduhsom yazyke. *Ezhegodnik iberijsko-kavkazskogo yazykoznaniya*. Tbilisi, 1977; T. IV: 227 – 236.
12. Chikobava A.S. K voprosu o perehodnosti glagola kak morfologicheskoy kategorii v gruzinskom yazyke. *Ezhegodnik iberijsko-kavkazskogo yazykoznaniya*. Tbilisi, 1977.

Статья поступила в редакцию 01.08.19

УДК 821

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00155

Maevsky S.S., postgraduate, Department of Applied Linguistics, Belarusian State University (Minsk, Belorussia), E-mail: maevskiiss@gmail.com

THE CONCEPT OF ADAPTIVITY IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN LANGUAGE ADAPTIVE ELECTRONIC TEACHING RESOURCE KNOWLEDGE DATABASE. The article discusses the concept of adaptivity in the context of adaptive language learning technologies. An interpretation of the concept of adaptivity and cognate words by modern explanatory dictionaries and reference books in various areas is presented. In the context of developing a knowledge base for adaptive ETR in the Russian language, terminological homonymy and terminological paronymy have been removed. The paper is based on the conducted analysis and forms requirements for the subsequent practical development of the knowledge base of adaptive ETR. The author sees adaptive learning technology, which is seen as one of the most appropriate for the implementation of the educational process in the use of modern ICT. The article concludes that understanding of the term "adaptability" in the framework of the development of the knowledge base of adaptive ETR in the Russian language is complex and includes a number of essential components, which are disclosed in the article.

Key words: adaptive learning, adaptivity, electronic learning resource, Russian language.

C.C. Маевский, аспирант, каф. прикладной лингвистики, Белорусский государственный университет, г. Минск, E-mail: maevskiiss@gmail.com

ПОНЯТИЕ АДАПТИВНОСТИ В КОНТЕКСТЕ РАЗРАБОТКИ БАЗЫ ЗНАНИЙ АДАПТИВНОГО ЭОР ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается понятие «адаптивность» в разрезе технологий адаптивного обучения языкам. Представлена трактовка понятия «адаптивность» и однокоренных ему современными толковыми словарями и справочными изданиями по различным направлениям. В контексте разработки базы знаний адаптивного ЭОР по русскому языку сняты терминологическая омонимия и терминологическая паронимия. На основе проведенного анализа формулируются требования к последующей практической разработке базы знаний адаптивного ЭОР. Автор видит в адаптивном обучении технологию, которая является одной из наиболее целесообразных для реализации образовательного процесса в условиях использования современных ИКТ. В статье делается вывод о том, что понимание термина «адаптивность» в рамках разработки базы знаний адаптивного ЭОР по русскому языку является комплексным и включает ряд существенных компонентов, которые раскрываются в статье.

Ключевые слова: адаптивное обучение, адаптивность, электронный образовательный ресурс, русский язык.

Введение

Современный образовательный процесс немаловажен без использования информационных технологий. Применение достижений данной сферы как совместно с традиционными методами обучения, так и автономно (например, при дистанционном обучении) позволяет серьезно расширить арсенал преподавателя и возможности учащихся. Ещё одним фактором, говорящим в пользу применения компьютерных технологий, стала возможность сделать обучение языкам максимально доступным для учащихся с любым начальным уровнем знаний и индивидуальными способностями к освоению нового материала. Речь идёт об **адаптивном обучении** – технологии, которая видится одной из наиболее целесообразных для реализации образовательного процесса в условиях использования современных ИКТ. Создание обучающего проекта, ориентированного на данную технологию, подразумевает использование баз знаний, хранящих как учебную информацию (факты и правила), так и статистические данные о каждом пользователе и данные о его взаимодействии с системой. Проводимая нами разработка экспериментального фрагмента базы знаний (БЗ) адаптивного электронного образовательного ресурса (ЭОР) по русскому языку [1; 2; 3; 4] призвана по возможности воплотить в себе основные принципы адаптивного обучения.

Основное содержание статьи

Прежде чем приступить к разработке БЗ для специальных целей, необходимо определить, что должна представлять собой система, для которой эта БЗ разрабатывается. Это одна из причин, по которой анализ понятия «адаптивность» видится нам целесообразным. Другая причина заключается в том, что единого понимания данного термина, по нашим данным, на сегодняшний день не существует. Обусловлено это во многом неоднородностью подходов к определению концепции адаптивного обучения, о чём ещё в 1995 году писал Л.В. Шеншев, ссылаясь на подходы английского кибернетика Г. Паска (концепция максимальной адаптивности), американских психологов Н. Краудера (концепция частичной адаптивности) и Б. Скиннера (концепция минимальной адаптивности) [5, с. 6]. Большинство исследователей указывают на принципиальную необходимость применения автоматизированных средств обучения для реализации адаптив-

ного обучения на практике. Тем не менее, существуют разработки адаптивных технологий обучения без применения ЭВМ, где под адаптивным обучением понимается персонализированный подход к ученикам. Такие попытки, в частности, предприняты А.С. Границкой [6], М.Д. Гайсаровой [7].

Популярные толковые словари русского языка – в частности, «Современный толковый словарь русского языка» Т.Ф. Ефремовой и «Большой академический словарь русского языка» трактуют адаптивность как «способность к адаптации» [8, с. 35] [9, с. 111]. Адаптация же определяется данными словарями в двух значениях – собственно биологической адаптации (приспособления организмов или их отдельных органов к изменившимся условиям существования) и в значении «упрощение текста для малоподготовленного читателя, для начинающих изучать иностранный язык». Никаких других «адаптивных технологий» в обучении, кроме как адаптации текста, в популярных толковых словарях русского языка не упоминается. Нет упоминаний о них и в проанализированных нами словарях и энциклопедии по педагогике и образованию [10; 11; 12; 13; 14]. Справедливо ради необходимо отметить, что среди указанных изданий в «Педагогическом словаре» (В.Н. Наумчик, М.А. Паздников, О.В. Ступакевич) упоминается термин «Адаптация учебного материала к обучаемому», понимаемая как «возможность приспособления обучающей системы к особенностям конкретного объекта обучения с целью оптимизации процесса обучения» [11, с. 10]. Тем не менее, далее в статье данного словаря говорится о том, что адаптация учебного материала – «важнейшая характеристика учебного материала, предназначенного для приспособления к обучению». От безусловного отождествления понятий «адаптивное обучение» и «программированное обучение», а также «компьютерное обучение» убедительно предостерегал уже упомянутый нами Л.В. Шеншев [5, с. 15 – 24], поэтому между ними нельзя ставить знак равенства. Отметим также, что понятие адаптивного обучения и адаптивных обучающих ресурсов никак не раскрывается в указанных словарях и энциклопедии по педагогике; слово «адаптация» и однокоренные ему в данных изданиях употребляются в таких терминах, как «адаптация социальная», «адаптация профессиональная», «адаптация психическая», «адаптивность системы образования», «адаптация

школьная» (также «адаптация к школе»), «адаптация зрительная», «адаптация слуховая», «адаптация педагога», «адаптивная школа (школа адаптирующей педагогики)», «адаптивность человека», «адаптированный текст», «адаптирующее образование», «адаптивность образовательной среды». Энциклопедические издания «всеобщего» характера – в частности, «Большая советская энциклопедия» и «Большая энциклопедия в 62 томах» (гл. ред. С.А. Кондратов), – фиксируют понятие «адаптивная обучающая машина», однако никак его не характеризуют, оставляя в статье лишь ссылку на другую статью под названием «обучающая машина» (в которой ничего про адаптивные обучающие машины не говорится). Тем не менее, «Большая энциклопедия в 62 томах» содержит описание термина «адаптивность» в информатике, понимаемого как «способность устройстве или программ изменять свои параметры в связи с изменениями в них самих или в зависимости от условий применения для повышения эффективности», а также термина «адаптивная система», понимаемого как «система, автоматически настраивающаяся на условия применения», способная самостоятельно «изменять свои функциональные возможности в зависимости от изменения условий внешней среды» (в качестве примера такой системы приводится операционная система Windows, автоматически приспособляется к имеющейся конфигурации компьютера) [15, с. 442]. Отсутствие подробных сведений об адаптивных обучающих технологиях как в справочных изданиях по педагогике и образованию, так и в масштабных энциклопедических проектах не может не вызывать озабоченности, тем более что первые наработки в области автоматизированных адаптивных обучающих технологий относятся ещё к 50-м годам прошлого века.

Незафиксированность сведений об адаптивных обучающих технологиях в популярных научных справочных изданиях указанного типа обуславливает сложности языкового характера – в частности, наличие терминологической паронимии. Первая пара терминологических паронимов, рассматриваемая нами – понятия «адаптивный» и «адаптационный». Упомянутые выше толковые словари русского языка ставят между данными понятиями знак равенства [8, с. 35; 9, с. 111]. Тем не менее, на практике оказывается, что различия всё же присутствуют. Так, в работе «Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного)» Т.М. Балыхина отмечает: «Адаптивное тестирование как понятие отнюдь не эквивалентно понятию адаптационное или репетиционное тестирование. Последнее является одной из форм подготовки испытуемых к этапу сертификации уровня владения русским (иностранном) языком. Адаптационное тестирование проводится по образцам тестов и позволяет кандидатам ознакомиться с уровнем сложности заданий, структурой тестов, особенностями используемых тестовых форм, объемом контролируемого содержания, критериями оценки, весовыми коэффициентами заданий (с количеством баллов по тесту, субтесту, отдельному заданию)» [16, с. 179 – 180]. Произведённый нами поиск в сети Интернет по запросу «адаптационное обучение» привёл также к нахождению иных толкований, связанных с обучением работников в целях профес-

сиональной либо социальной адаптации на предприятии [17], адаптацией инвалидов и людей с особыми потребностями (инклюзивное образование). Данный пример ещё раз подтверждает известный современный тезис о том, насколько значительной может быть терминологическая омонимия даже в рамках смежных областей (в данном случае – образования).

Вторая пара терминологических паронимов – понятия «адаптивный» и «адаптируемый». В работе «Адаптируемость и адаптивность» автор Л. Черняк сожалеет об отсутствии чёткой дифференциации данных терминов в русском языке, приводя в пример статью Экономико-математического словаря Л.И. Лопатникова с названием «адаптирующиеся, адаптивные системы». В то же время автор прямо указывает на разницу в определении: «Когда систему называют адаптивной (adaptive), подразумевается, что она *автоматически адаптируется к изменяющимся условиям*. Другими словами, меняются алгоритмы функционирования, но ее состав и структура остаются неизменными. В свою очередь, адаптируемая (adaptable) система может быть *изменена с помощью внешних воздействий*» [18]. Первое определение полностью совпадает с нашим видением одного из принципов работы адаптивной системы, под которую проектируется база знаний: автоматическое изменение ранжирования сложности заданий без изменения контента.

Анализ терминологической ситуации и снятие терминологической паронимии приблизили нас к более точному общему пониманию термина «адаптивность», однако частные моменты, характеризующие то, чем должен являться продукт (адаптивный ЭОР), под который разрабатывается наша БЗ, до сих пор оставались вне нашего внимания. Первый из них – в чём заключается отличие адаптивного обучения от традиционного. Согласно авторитетному тестологу В.С. Аванесову, «началом адаптивного обучения можно считать время возникновения педагогических трудов Коменского, Песталоцци и Дистервега» [19]. Принципы природосообразности обучения и ориентации на ученика, провозглашаемые данными авторами, в случае электронного обучения должны, с нашей точки зрения, находить отражение прежде всего в том, какой контент и в каком порядке предлагается обучающемуся. В адаптивном электронном ресурсе, под который разрабатывается наша БЗ, данная «сторона» адаптивности должна быть реализована в форме алгоритмов ранжирования заданий по степени сложности, учитывающих общий опыт работы с заданиями и частный опыт работы с группами заданий конкретного ученика.

Следующий момент – общее понимание того, каким должно быть содержание заданий адаптивного ЭОР по русскому языку, хранящихся в БЗ. Авторитетным мнением в этом вопросе, на наш взгляд, обладает исследователь М. Чельшкова, автор монографии «Адаптивное тестирование в образовании (теория, методология, технология)» [20]. В работе «Адаптивное тестирование в дистанционном обучении», написанной ею в соавторстве с В.И. Звонниковым и А.А. Малыгиным, приводятся аспекты, способствующие реализации адаптивного

Таблица 1

Наиболее употребительные термины-словосочетания с концептом «адаптивный»

Адаптивное тестирование	Адаптационное тестирование
Непосредственно обучение	Одна из форм подготовки к обучению
Производится ранжирование тестовых заданий в зависимости от уровня обучаемого	Является формой ознакомления учащихся с уровнем сложности заданий
Результаты тестирования используются для последующей корректировки плана обучения. Формируется модель обучаемого.	Результаты используются самим обучающимся для самокоррекции и самоконтроля
Адаптивная система	Адаптирующаяся система
Адаптируется к нуждам пользователя путём внутренних изменений	Адаптируется пользователем под собственные нужды
Адаптивное обучение	Адаптационное обучение
Модель обучения, «основной идеей которой является «подстройка» под способности, знания, умения и даже настроение каждого ученика» [23].	Обучение, проводимое с целью социальной адаптации и/или реабилитации обучающегося
Адаптивная технология создания ЭОР	
Модульная структура, легко обновляемая и пополняемая новыми материалами без необходимости изменения существующих, а также предусматривающая возможность создания новых модулей из уже существующих [22, с. 19].	
Адаптивная обучающая система	
Представляет собой компьютерную систему обучения (КСО), реализующую обратные связи между обучаемым и системой, которые используются для управления учебным процессом: по результатам работы обучаемого осуществляется корректировка сценария его взаимодействия с КСО [24, с. 23].	
Адаптивная обучающая машина	
Техническое средство обучения, приспособляющееся к работе обучаемого: предъявляет учебный материал с учетом характера ответов учащихся. Предназначена для использования адаптивных обучающих программ [25, с. 10].	
Адаптивная обучающая программа	
Обучающая программа, обеспечивающая возможность варьировать способы изложения учебного материала в зависимости от изменения внешних или внутренних условий обучения (степени и скорости усвоения предыдущего материала и др.). Такая программа обычно состоит из нескольких обучающих линейных или разветвленных программ, отличающихся способами изложения одного и того же материала и средствами управления выбора подходящей программы [25, с. 10].	

тестирования в дистанционном обучении. Это теоретический базис (концепция личностно-ориентированного обучения, теория деятельностного подхода, современная теория тестов), общедидактические принципы (научности, объективности, связи качества контроля с качеством обучения), специальные принципы (управляемости, дифференциации, индивидуализации, оптимизации, иерархической организации), методики (моделирования адаптивного теста, обеспечения надёжности и валидности результатов, шкалирования результатов) [21]. Все указанные авторами аспекты сложно воплотить в одной конкретной системе, но при комплексном подходе возможны воплощения ключевых из них. [21].

Заключительный момент касается структуры всего проекта, под который разрабатывается БЗ. Л.Н. Беляева отмечает: «Адаптивные технологии создания электронных обучающих ресурсов (учебников и учебных программ), ориентируются на модульную структуру. <...> Адаптивность обеспечивается достаточно простым способом обновления материала – *добавлением нового модуля без необходимого изменения старых*, и, кроме того, возможностью *создать модуль из уже существующих* для того, чтобы ориентировать его на *индивидуальные потребности студента*» [22, с. 19]. Опираясь на сказанное, мы можем заключить, что адаптивность ЭОР, под который разрабатывается БЗ, наилучшим образом может быть обеспечена посредством следующего решения. Каждый модуль адаптивного ЭОР автономен и обращается только к конкретной части базы знаний (таблице или группе таблиц), приспособленной для работы с ним. Например, для модуля, ответственного за работу обучающихся с заданиями по грамматике, выделенный фрагмент базы знаний может составлять распределённые по строкам таблиц структурные элементы заданий, ранжированные по сложности; для модуля, посвящённого отработке определённой грамматической темы, фрагмент будет состоять из разделённых по ячейкам составных элементов слов и т. д. Как мы уже отмечали, термин «адаптивность» и однокоренные ему употребляются в научной литературе в различных контекстах и словосочетаниях. В связи с этим целесообразно более подробно проанализировать термины, содержащие указанный концепт и представляющие наибольший интерес для нашего исследования. В результате анализа различных источников нам удалось составить сводную таблицу, в которую вошли наиболее употребительные в научной литературе термины-словосочетания (таблица 1).

Отдельно следует рассмотреть адаптивное тестирование как часть адаптивного обучения. Согласно упомянутой нами работе М.Б. Челышковой,

адаптивное тестирование определяется как «совокупность процессов генерации, предъявления и оценки результатов выполнения адаптивных тестов, обеспечивающую природу эффективности измерений по сравнению с традиционным тестированием благодаря оптимизации подбора характеристик заданий, их количества, последовательности и скорости предъявления применительно к особенностям подготовки тестируемых обучающихся» [20, с. 28]. Адаптивный тест представляет собою систему, предлагающую обучающемуся вопросы в соответствии с его уровнем подготовки. Если пользователь отвечает на вопрос верно, ему предлагаются более сложные вопросы, если нет – более лёгкие. Таким образом выстраиваются индивидуальные траектории обучения. Итоговое количество баллов за тест зависит от сложности выполненных заданий.

Выводы

Итак, в результате проведённого терминологического исследования, в нашей разработке базы знаний адаптивного ЭОР русскому языку мы опираемся на следующие аспекты понятия «адаптивность»:

- Для поддержки в рамках ЭОР технологии адаптивного обучения в структуре БЗ предусматривается наличие помет об уровне сложности того или иного учебного материала (грамматические темы, лексика соответствующего уровня сложности, контрольный тест и т. д.) и его соотношении с соответствующими аспектами изучения языка (чтение, слушание, говорение, письмо);
 - БЗ содержит компоненты, описывающие модель обучаемого, алгоритмы анализа которой имеют целью реализацию адаптивных стратегий обучения, которые заключаются в определении для каждого обучаемого: а) индивидуально отобранных блоков учебного материала; б) персональных учебных воздействий и задач;
 - БЗ содержит компоненты, сохраняющие общую статистику использования материалов для корректировки сложности материалов и заданий.
 - В процессе разработки базы знаний применяются адаптивные методы проектирования ЭОР по аналогии с представленными в [26].
- Таким образом, понимание нами термина «адаптивность» в рамках разработки базы знаний адаптивного ЭОР по русскому языку является комплексным. Тем не менее, данное понимание не претендует на исчерпывающий характер и может быть расширено либо сужено в зависимости от требований к разработке конкретного модуля.

Библиографический список

1. Елисеева О.Е., Маевский С.С. Базы знаний электронных лингвистических ресурсов: специфика определения этапов разработки. *Карповские научные чтения*: сб. науч. ст. Вып. 11. Редкол.: А.И. Головня (отв. ред.) [и др.]: 232 – 236.
2. Елисеева О.Е., Маевский С.С. Инструментарий разработки базы знаний адаптивного ЭОР по русскому языку. *Русский язык: система и функционирование* (к 95-летию БГУ, 50-летию кафедры русского языка, 90-летию профессора П.П. Шубы): сборник материалов VII Междунар. науч. конф., Минск, 18 – 19 октября 2016 г. Минск, 2016.
3. Маевский С.С. Проектирование базы знаний адаптивного ЭОР по русскому языку. *Русский язык: система и функционирование* (к 95-летию БГУ, 50-летию кафедры русского языка, 90-летию профессора П.П. Шубы): сб. материалов VII Междунар. науч. конф., Минск, 18 – 19 октября 2016 г. Минск, 2016: 273 – 277.
4. Маевский С.С. Статистический метод оценки сложности тестовых заданий базы знаний ЭОР по русскому языку. *Карповские научные чтения*: сб. науч. ст. Вып. 11. редкол.: А.И. Головня (отв. ред.) и др.: 248 – 251.
5. Шеншев Л.В. *Основы адаптивного обучения языку (семиотические аспекты развития речи с помощью автомата)*. Москва: Наука, 1995.
6. Адаптивная технология обучения. *Педагогика – методики и технологии обучения*. Available at: <https://paidagogos.com/?p=100>
7. Гайсарова М.Д. *Использование адаптивной системы обучения на уроках русского языка и литературы*. Available at: <https://infourok.ru/ispolzovanie-adaptivnoy-sistemy-obucheniya-na-urokah-russkogo-yazyka-i-literatury-501229.html>
8. Ефремова Т.Ф. *Современный толковый словарь русского языка*. В 3 томах: ок. 160 000 слов. Москва, 2006; Т. 1: А – Л.
9. *Большой академический словарь русского языка*. Т. 1. А – Бишь Москва, 2004.
10. Полонский В.М. *Словарь по образованию и педагогике*. Москва, 2004.
11. Наумчик В.Н. и др. *Педагогический словарь*. Минск, 2006.
12. *Педагогика: Большая современная энциклопедия*. Сост. Е.С. Рапацевич. Минск, 2005.
13. *Педагогический словарь: учебное пособие для студентов*. Под редакцией В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. Москва, 2008.
14. Коджаспиров А.Ю. и др. *Словарь по педагогике*. Москва, 2005.
15. *Большая энциклопедия*: в 62 томах. Т. 1. Гл. ред. С.А. Кондратов. Москва, 2006.
16. Бальхина Т.М. *Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного)*. Москва, 2004.
17. Шапиро Л. Обучение персонала как часть процесса внедрения информационно-аналитических систем. Часть 1. *Бизнес & Информационные технологии*. 2014; Выпуск № 2 (35). Available at: <http://bit.samag.ru/archive/article/1348>
18. Черняк Л. *Адаптируемость и адаптивность*. Издательство «Открытые системы». Available at: <https://www.osp.ru/os/2004/09/184560>
19. Аванесов В.С. *Адаптивное обучение и адаптивный тестовый контроль*. Available at: <http://testolog.narod.ru/Theory41.html>
20. Челышкова М.Б. *Адаптивное тестирование в образовании (теория, методология, технология)*: монография. Москва, 2001.
21. Звонников В.И. и др. Адаптивное тестирование в дистанционном обучении. *Высшее образование сегодня*. 2012; 6: 7 – 11.
22. Беляева Л.Н. *Автоматизированное рабочее место филолога в структуре образовательного пространства современного вуза*: монография. Санкт-Петербург, 2013.
23. Knewton: адаптивное обучение в действии. *Образовательный портал Newton, сайт об образовании и обучении*. Available at: <https://newton.com/tech/knewton-adaptivnoe-obuchenie-v-dejstvi>
24. Савельев А.Я. и др. *Подготовка информации для автоматизированных обучающих систем*: методическое пособие для преподавателей и студентов вузов. Москва, 1986.
25. Азимов Э.Г. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва, 2009.
26. Шуккин А.Н. *Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам*: учебное пособие. Москва, 2010.

References

1. Eliseeva O.E., Maevskij S.S. Bazy znaniy `elektronnyh lingvisticheskikh resursov: specifika opredeleniya `etapov razrabotki. *Karpovskie nauchnye chteniya*: sb. nauch. st. Vyp. 11. Redkol.: A.I. Golovnya (otv. red.) [i dr.]: 232 – 236.
2. Eliseeva O.E., Maevskij S.S. Instrumentarij razrabotki bazy znaniy adaptivnogo `EOR po russkomu yazyku. *Russkij yazyk: sistema i funkcionirovanie* (k 95-letiyu BGU, 50-letiyu kafedry russkogo yazyka, 90-letiyu professora P.P. Shuby): sbornik materialov VII Mezhdunar. nauch. konf., Minsk, 18 – 19 oktyabrya 2016 g. Minsk, 2016.
3. Maevskij S.S. Proektirovanie bazy znaniy adaptivnogo `EOR po russkomu yazyku. *Russkij yazyk: sistema i funkcionirovanie* (k 95-letiyu BGU, 50-letiyu kafedry russkogo yazyka, 90-letiyu professora P.P. Shuby): sb. materialov VII Mezhdunar. nauch. konf., Minsk, 18 – 19 oktyabrya 2016 g. Minsk, 2016: 273 – 277.
4. Maevskij S.S. Statisticheskij metod ocenki slozhnosti testovyh zadaniy bazy znaniy `EOR po russkomu yazyku. *Karpovskie nauchnye chteniya*: sb. nauch. st. Vyp. 11. redkol.: A.I. Golovnya (otv. red.) i dr.: 248 – 251.

5. Shenshev L.V. *Osnovy adaptivnogo obucheniya yazyku (semioticheskie aspekty razvitiya rechi s pomosh'yu avtomata)*. Moskva: Nauka, 1995.
6. Adaptivnaya tehnologiya obucheniya. *Pedagogika – metodiki i tehnologii obucheniya*. Available at: <https://paidagogos.com/?p=100>
7. Gajsarova M.D. *Ispol'zovanie adaptivnoj sistemy obucheniya na urokah russkogo yazyka i literatury*. Available at: <https://infourok.ru/ispolzovanie-adaptivnoy-sistemy-obucheniya-na-urokah-russkogo-yazyka-i-literatury-501229.html>
8. Efremova T.F. *Sovremennyy tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. V 3 tomah: ok. 160 000 slov. Moskva, 2006; T. 1: A – L.
9. *Bol'shoj akademicheskij slovar' russkogo yazyka*. T. 1. A – Bish'. Moskva, 2004.
10. Polonskij V.M. *Slovar' po obrazovaniyu i pedagogike*. Moskva, 2004.
11. Naumchik V.N. i dr. *Pedagogicheskij slovar'*. Minsk, 2006.
12. *Pedagogika: Bol'shaya sovremennaya 'enciklopediya*. Sost. E.S. Rapacevich. Minsk, 2005.
13. *Pedagogicheskij slovar'*: uchebnoe posobie dlya studentov. Pod redakciej V.I. Zagvyazinskogo, A.F. Zakirovoj. Moskva, 2008.
14. Kodzhaspirov A.Yu. i dr. *Slovar' po pedagogike*. Moskva, 2005.
15. *Bol'shaya 'enciklopediya*: v 62 tomah. T. 1. Gl. red. S.A. Kondratov. Moskva, 2006.
16. Balyhina T.M. *Osnovy teorii testov i praktika testirovaniya (v aspekte russkogo yazyka kak inostrannogo)*. Moskva, 2004.
17. Shapiro L. Obuchenie personala kak chast' processa vnedreniya informacionno-analiticheskikh sistem. *Chast' 1. Biznes & Informacionnye tehnologii*. 2014; Vypusk № 2 (35). Available at: <http://bit.samag.ru/archive/article/1348>
18. Chernyak L. *Adaptivnaya i adaptivnost'*. Izdatel'stvo «Otkrytye sistemy». Available at: <https://www.osp.ru/os/2004/09/184560>
19. Avanesov V.S. *Adaptivnoe obuchenie i adaptivnyj testovyy kontrol'*. Available at: <http://testolog.narod.ru/Theory41.html>
20. Chelyshkova M.B. *Adaptivnoe testirovanie v obrazovanii (teoriya, metodologiya, tehnologiya)*: monografiya. Moskva, 2001.
21. Zvonnikov V.I. i dr. *Adaptivnoe testirovanie v distancionnom obuchenii. Vysshee obrazovanie segodnya*. 2012; 6: 7 – 11.
22. Belyaeva L.N. *Avtomatizirovanoe rabochee mesto filologa v strukture obrazovatel'nogo prostranstva sovremennogo vuza*: monografiya. Sankt-Peterburg, 2013.
23. Knewton: adaptivnoe obuchenie v dejstvii. *Obrazovatel'nyj portal Newtonew, sayt ob obrazovanii i obuchenii*. Available at: <https://newtonew.com/tech/knewton-adaptivnoe-obuchenie-v-dejstvii>
24. Savel'ev A.Ya. i dr. *Podgotovka informacii dlya avtomatizirovannykh obuchayuschih sistem*: metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej i studentov vuzov. Moskva, 1986.
25. Azimov E.G. *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva, 2009.
26. Schukin A.N. *Sovremennye intensivnye metody i tehnologii obucheniya inostrannym yazykam*: uchebnoe posobie. Moskva, 2010.

Статья поступила в редакцию 03.08.19

УДК 801.52

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00156

Alieva S.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: samaya.alieva.00@mail.ru

LEXICOGRAPHIC FIXATION OF ONOMATOPOEIC WORDS IN DICTIONARIES OF THE RUSSIAN AND KUMYK LANGUAGES. The article is about the description of lexicographic representation of Russian and Kumyk onomatopoeic words in dictionaries of various types. Lexicographic sources only note conditional versions of most common onomatopoeia that reached conventional status. There is no consensus among linguists about the distinction between onomatops and interjections. Some dictionaries include onomatopoeia and interjection into the same dictionary entry. There is no uniformity in the terminological definition of words such as “bang and others”. When analyzing such units, one should take differentially approach and take into account the contextual environment of one and another onomatopoeic lexeme, since the dictionary components reflect primarily the nuclear components of the word meaning. The author of the article concludes that it is necessary to create a comprehensive bilingual Russian-Kumyk dictionary of onomatopoeia and interjections.

Key words: onomatopoeia, sound complex, conventional status, lexicographic sources, interjection, occasional.

С.А. Алиева, канд. филол. наук, доц. каф. теоретической и прикладной лингвистики, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: samaya.alieva.00@mail.ru

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКАЯ ФИКСАЦИЯ ЗВУКОПОДРАЖАТЕЛЬНЫХ СЛОВ В СЛОВАРЯХ РУССКОГО И КУМЫКСКОГО ЯЗЫКОВ

Статья посвящена описанию лексикографического представления русских и кумыкских ониматопозитических слов в словарях различных типов. В лексикографических источниках зафиксированы лишь условные варианты наиболее употребительных звукоподражаний, достигших конвенционального статуса. Среди лингвистов нет единого мнения по поводу разграничения ониматопов и интеръективов. В некоторых словарях в одну и ту же словарную статью могут быть включены звукоподражания и междометия. Отсутствует единообразие и в терминологическом обозначении слов типа «бах, бряк, бух». При анализе подобных единиц следует подходить дифференцированно и учитывать контекстуальное окружение той или иной звукоподражательной лексемы, так как в словарной статье отражены, в первую очередь, ядерные компоненты значения слова. Автор статьи приходит к выводу, что необходимо создание комплексного двуязычного русско-кумыкского словаря звукоподражаний и междометий.

Ключевые слова: звукоподражание, звуковой комплекс, конвенциональный статус, лексикографические источники, междометие, окказиональный.

Сложный мир звуков окружает человека. Для живых существ звуки представляют признаки и свойства внешнего мира и окружающей среды. Давний интерес людей к звучанию привёл к тому, что у различных народов появились названия животных (прежде всего птиц), восходящие к подражанию их голосам. Так возникли лексемы *кукушка, чиж, грач, галка, геккон, тонк-тонк, кьаргъа, бакъа, гюрююр*. Учёные со времён античности и до сих пор спорят о том, в какой степени происхождение языка связано с принципом звукоподражания. Результат такого спора – звукоподражательная теория, сильной стороной которой стало «признание существования первоначальной связи между звуком и значением и признание <...> отприродного характера этой связи» [1, с. 165].

Принцип звукоподражания люди используют в различных целях: охотники, чтобы приманить животных и птиц, авторы для живописания своего произведения, актеры для придания игре правдоподобия.

Ониматопы, имеющие общеупотребительный характер, тем не менее, отражают фрагмент языковой картины мира по-разному, чем и объясняется их дифференциация. А.А. Реформатский говорит о языковом сите, при котором все чужие для того или иного языка звуки преобразуются в свои, согласно определенным фонетическим принципам [2].

Письменный вариант звукоподражательного слова значительно отличается от звуков природы. С помощью речевого аппарата человек способен достаточно адекватно воспроизвести неязыковые звуки. Однако трудности

возникают, когда необходимо их передать на письме. «Ввиду ограниченности графических средств <...> при записи выбирается условный вариант», который постепенно вытесняет все прочие его звукоподражательные дуплеты [3, с. 158]. В лексикографических источниках находят отражение именно такие условные варианты ониматопозитических слов. Причем следует отметить, что в словарях зафиксированы не все звукоподражания, а лишь наиболее употребительные, достигшие конвенционального статуса: *ква-ква, мяу, хрю-хрю, мур-мур, гьяе, вуж-вуж*. Гораздо лучше в лексикографии представлены звукоподражательные слова, получившие частеречный статус, чаще всего это глаголы (*мяукать, каркать, квакать, куковать, мавулламак, гюрюл-лемек*) и существительные (*мяуканье, кряквя, кьаргъа, гюрюк, кукушка, кукование*).

Цель исследования – проанализировать русские и кумыкские звукоподражательные слова в словарях различных типов и определить особенности их лексикографического представления.

В работе использованы методы сплошной выборки, компонентного анализа, сопоставительный и описательный. Материалом исследования послужили сведения, полученные из толковых словарей русского языка, двуязычных словарей русского и кумыкского языков и этимологических словарей русского языка и тюркских языков, а также произведений художественной литературы. В отдельных случаях привлекались данные Словообразовательного словаря рус-

ского языка А.Н. Тихонова и Кумыкско-русского словаря пословиц и поговорок Н.Э. Гаджихмедова.

Ква, квак (обычно с повторением). Межд. Употребляется звукоподражательным для обозначения кваканья лягушки [4]. *Лягушки надрывались – ква-ква-ква – в болоте у реки* (Шишков. Угрюм-река). Аналогичное толкование приводится в Новейшем большом толковом словаре С.А. Кузнецова [5]. К междометиям относит ква, квак Т.Ф. Ефремова [6]. Иная трактовка содержится в Словаре Ушакова, где помимо пометы разг., отмечается, что это звукоподражание. О кваканье лягушки. Подобные звуки передают крик лягушки и утиный крик [7]. Несмотря на то, что в словаре В.И. Даля отсутствует приведённый выше онома топ, тем не менее, автор приводит глагол *квакать* – кричать 'ква-ква' об утках и других птицах, о лягушках [8].

1) *Пытаясь развлечься, Платон накормил уток остатками слив, на которых была настояна водка; жадные птицы тотчас опьянели, <...> квакали не своими голосами* (М. Горький. О тараканах). 2) *В пруду, за садом нашей улицы, квакают лягушки странно, стеклянным звуком* (М. Горький. Как сложили песню). В первом примере отмечается, что лягушки, оказавшись в несвойственном им состоянии, стали издавать нехарактерные им звуки. Во втором – прослеживается сравнение с неодушевленным предметом – стеклом. Автор приводит метафорический эпитет и в следующем случае: *Тихий голос женщины, медный плеск колоколов и стеклянное кваканье лягушек – все звуки, которыми жил город в эти минуты* (М. Горький. Как сложили песню).

В другом словаре лексема *квакать* соотносится только с одним источником звучания: о лягушке: издавать характерные, отрывистые звуки, похожие на ква-ква [9]. Звукоподражательный характер глагола *квакать* отмечает и М. Фасмер [10]. При этом здесь также приводится и турецкое *vak-vak*. Так говорят о криканье уток и журавлино-курлыкание.

В Кумыкско-русском словаре *бакъ* подр. 'о криканье уток и кваканье лягушки' [11]. Звукоподражательное происхождение имеет и лексема *бакъа* 'лягушка', об этом говорится и в Этимологическом словаре тюркских языков [12]. При этом *бакъа* обозначает общее название земноводных, включающих лягушек и черепах. *Бакъаны кёлю кьуруса да, кьур-кьуру кьурумас*. 'Хоть озеро лягушки и высохнет, ее урчание не прекратится' [13]. Кумыкское звукоподражательное слово *бакъа* по звучанию более соотносительно с русской лексемой *квакушка*, что наглядно демонстрирует следующий пример: *Боламанмукен шогъар етти Къара чы бакъа кьушын дей йолдашына* (И.А. Крылов. Бакъа ва ыгъоз). 'Смотри, квакушка, что, буду ль я с нею? Подруге говорит (И.А. Крылов. Лягушка и вол)'.

Учёные-биоакустики и писатели-натуралисты, помимо кваканья, выделяют у лягушек урчание и турлыкание. *Лягушки громко урчали и хрипели: – Турлур-лурр!* (Бианки. Голубые лягушки). В Словаре фоносемантических аномалий С. С. Шляхова отмечает звукоподражательный характер *ква* в двух случаях. Как акустический онома топ *ква* передает кваканье лягушки, как звукоподражание говорения – речь в отрыве от смысла того, что говорится. *Посылай ква-ква, а то не вижу ничего* [14].

Несмотря на некоторые отличия по словарям, связь с источником звучания достаточная сильная, и в большинстве случаев нет необходимости в контекстной поддержке. Аналогично можно сказать и о другом звуковом комплексе *ку-ку*. Здесь у лексикографов также нет единого мнения о характере *ку-ку*: междометие или звукоподражание. Единственно, что не вызывает сомнения – источник звучания – кукушка. В Новейшем большом толковом словаре С.А. Кузнецова приводится уточнение: обозначает крик самца кукушки. Самки издают другие звуки: «вик-вик-вик». Что являет собой пример окказионального онома топа, в отличие от общепринятого *ку-ку*. При этом вышеприведенный словарь указывает, что это междометие. В Большом академическом словаре *ку-ку* также признано междометием, но подчеркивается, что данный звуковой комплекс употребляется звукоподражательно для обозначения крика кукушки. Иная точка зрения представлена в Словаре русского языка С. И. Ожегова, Толковом словаре Д. Н. Ушакова и Русско-кумыкском словаре, где *ку-ку* отнесено к звукоподражаниям. *Ку-ку – гюкюк кьушну кьычырагъан авазы* 'крик, издаваемый кукушкой' [15]. Словообразовательный словарь русского языка А.Н. Тихонова также трактует *ку-ку* как звукоподражание [16].

Влюбленный самец кукушки приподнимает свой хвост косо вверх, слегка распускает крылья и выкрикивает свое «ку-ку» (Б. Гржимек. Братья наши меньшие). Здесь произошла конверсия: звукоподражание *ку-ку* употреблено в значении имени существительного.

На омонимичность *ку* обращает внимание С.С. Шляхова, которая полагает, что *ку* в качестве акустического звукоподражания передает: 1) крик кукушки; 2) звук гудка, зуммера. Как звукоимпульсивное средство *ку* может иметь и другие значения: 1) указывает на психически больного человека; 2) обозначает или указывает на того, кто не соответствует стандарту, общепринятой норме; 3) обозначает ситуацию поддразнивания. В детской речи употребляется при игре в прятки [14].

В Этимологическом словаре русского языка М. Фасмера глагол *куковать* образован от междометия *ку-ку*, а орнитоним *кукушка* имеет звукоподражательное происхождение [10].

Наибольшую трудность представляют случаи, когда слово воспроизводит звуки и в то же время содержит указание на чувства.

1) *Все, что стояло ближе, грохнуло хохотной россыпью... – ага-ага... го-го-го... ха-ха-ха* (Фурманов. Чапаев). 2) *Го-го-го! – застал малороссянин в этом жестком мешке, собрав последние силы* (И. Лажечников. Ледяной дом).

В Словаре современного русского литературного языка [17] междометие *го!-го!-го!* и звукоподражание *го-го-го* объединены в одну словарную статью. В приведённых выше примерах *го-го-го* является междометием, так как указывает на чувства. Интерес представляет второй пример, в котором звуковой комплекс *го-го-го* передает крик от боли, безысходности, в отличие от привычного значения 'грубый, несдержанный смех, хохот', имеющего яркую отрицательную коннотацию. Звукоподражание *го-го-го* и синонимичное ему *га-га-га* обозначает крик гусей, лебедей и лошадей. В Словаре русского языка С.И. Ожегова и Толковом словаре Д.Н. Ушакова подобные звуки закреплены за гусями. *Го-го-го! – раздалось вдалеке, как крик лебедей под облаками, и вслед затем зяляла выжлаков, стаи гончих... ближе и ближе – вот напали на след и гонять по красному зверю!* (Даль. Охота на волков). В данном случае речь идет не просто о звукоподражании, а об имитации. Аналогично и в другом примере: *– Га! – произнес первый тенор гусяное слово* (М. Горький. О тараканах). В словаре Дребзги языка *го* отнесено к звукоподражаниям акустическому, артикуляторному и говорения. Если *го* обозначает и/или указывает на эмоциональное состояние удивления, то, по мнению С.С. Шляховой, речь идёт о звукоимпульсивности: *Го-го-го, как давно мы с вами не виделись* [14].

В современном русском языке «ах» в подавляющем большинстве лексикографических источников признается междометием, обозначающим досаду, гнев, удивление. *– Ах! – возопил инка, – из столицы солнца <...> я прибежал прохладиться в Россию* (И. Лажечников. Ледяной дом). Здесь передано эмоциональное состояние говорящего – испуг. Однако *ах* может передавать только звучание: *Ка-зак мчатся обратно, а им вдогонку: Тра-та-та... Аххх!.. Аххх!.. Тра-та-та... Ахх!.. Аххх!* (Фурманов. Чапаев). *Ахнула пушка* (Шишков. Угрюм-река). *Ах* способно выступать в функции звукоподражания, что наглядно демонстрирует следующий пример: *Ничего ему больше на свете не надо... как шкваркнул бы селезень и взлетнула с утка и на всю округу по-своему заахала: «Ах! Ах! Ах!* (Пришвин. Корабельная чаща). Вместо привычных *кря-кря-кря* автор приводит окказиональный онома топ – *ах-ах-ах*, при этом в предложении введено наречие *по-своему*.

Как междометия, так и онома топозитические слова представляют трудность при лексикографической фиксации. Особо следует сказать об онома топах, которым трудно дать определение не только вербальное, но и остепенное. «Словарная статья в полной мере отражает ядерные компоненты значения слова» [18]. Составители толковых словарей, чтобы раскрыть лексическое значение онома топозитических слов, зачастую приводят фрагмент внеязыковой действительности, в некоторых случаях некую ситуацию, так как определение 'кричать, издавать характерные звуки' не в полной мере способно прояснить особенности звучания, обозначенного звукоподражательным глаголом *ворковать*, до введения добавочной информации: о голубях. Однако указание на источник звучания будет иметь положительный эффект лишь в том случае, если источник звучания/ субъект (животное птица или человек), хорошо известен. В противном случае лексикографы используют синонимы: *скулить* – повизгивать, подвывать; *пыхтеть* – тяжело дышать, напрягаясь; *керкать* – пищать.

В Русско-кумыкском словаре русской лексеме *брякать* соответствуют два глагола *кьакьмакъ* 'стучать, ударять', позвонить в колокольчик, говорить с упреком' и *урмакъ* 'бить, ударять' [15]. Наряду со значением 'производит шум, стук твердым звенящим предметом; бросать, ронять, вызывая шум': 1) *Отряд его [Федота Евграфыча] начал охоту; где-то брякнула винтовка* (Б. Васильев. А зори здесь тихие). 2) *Колокольчик побрякивает над дугой* (Эртель. Гарденины) глагол *брякать* обозначает 'неосторожно, нехотя говорить то, чего не следует': *– По-моему, у тебя волосы лунные, – брякнул Толя* (Облонская. Октябрина). Тем не менее, и в русском и в кумыкском языках семная структура глаголов *брякать*, *кьакьмакъ* и *урмакъ* содержит сему звучания. Источник звучания может различаться: неживой предмет или человек. Нами обнаружен пример, когда в семантической структуре значения причастия *набрякшие* данный компонент отсутствует: *Ножом [старшина] распорол гимнастерку, юбку, белье, кровью набрякшие, зубы стиснул* (Б. Васильев. А зори здесь тихие).

В Этимологическом словаре тюркских языков *кьаргъа* – название птиц семейства вороновых: вороны, ворона, галки, грача [19]. В кумыкском языке лексема *кьаргъа* обозначает только ворону. Для ворона в языке существует слово *кьузъгун*. Собирательному существительному *воронье* соответствует кумыкский композит 'кьарга-кьузгун'. Грач как представитель семейства вороновых имеет определение *гагга кьаргъа* 'букв. черная ворона'.

Среди русистов нет единообразия по поводу классификации слов *бах*, *бух*, *бряк*, *звяк*, *бац*, *хлоп* и т. д. Их характеризуют как междометия, звукоподражания, глагольно-междометные формы, звукоподражательные междометия. Г.С. Мхитарьян и Н.В. Кичева однозначно относят подобные образования к глагольно-междометным формам. При этом авторы говорят о семантических сдвигах, которые могут происходить в глагольно-междометных формах в силу их многозначности [20, с. 106]. Все дело в том, что находится в центре внимания: сам звуковой комплекс, конкретное действие со звуком, ассоциация, которая связывает действие и звук, и действие, характеризующее внезапное действие: *В холодной церкви здоровая, плечистая баба перед царскими дверьми бух, растянлась крестом и завыла* (Даль. Серенькая). В данном случае акцент делается на звукообраз-

ном действии (действие и звучание образуют единое целое). В Словаре русского языка С.И. Ожегова отмечается, что бух может выступать в предложении как в качестве междометия, так и в качестве звукоподражания. Толковый словарь Д.Н. Ушакова трактует бух как звукоподражание и отмечает его разговорный характер. Единственное указание на междометие содержат Новейший большой толковый словарь русского языка С.А. Кузнецова, Словарь Т.Ф. Ефремовой. В Русско-кумыкском словаре бух, бах отнесены к междометиям. Бух 'межд. тах, тох, тонкь'. В БАС отмечено, что употребляется звукоподражательно: Бух! *Снаряд упал в реку, разорвался* (Овечкин. Упрямый хутор). К звукоподражаниям относит бух и А.Н. Тихонов. Бух выступает в функции сказуемого: *Старуха вертела в руках ружье, вскидывала на прицел: «бух-бу-х» и радовалась как ребенок* (Шишков. Угрюм-река). Здесь внимание сосредоточено на звуке, как и в следующем примере: *Пошел Петра Малышев гусей промышлять на озере. Стая плавала. Хлоп-хлоп. Стая взялась и – в облака. Два гуся пали* (Шишков. Угрюм-река). Хлоп-хлоп передает звуки от выстрелов и от взмаха крыльев.

Интересен следующий пример: *Хаса гюнлер харс ура эди йыр булан* (Й. Казак. Кант эте деп айып этме ярамас). 'Счастливые дни хлопали вместе с песней (И. Казак. За жалобы не осуждайте нас)'. Харс буквально в переводе с кумыкского 'хлоп'. В предложении использована сложновербальная форма. Хотя харс ура эди 'хлопали' синонимично 'проходили', и на первый взгляд может показаться, что здесь нет связи со звучанием, тем не менее, в имплицитном виде она прослеживается.

Акцент может делаться на действии, которое непосредственно со звуком не связано: *Теперь, слава Богу, осень, дни короткие, не успеешь очухаться – бах! уже опять темно...* (В. Ерофеев. Москва-Петушки). Бух указывает на неожиданный результат. По мнению Н.А. Курашкиной, подобные образования (бах, бряк, хлоп) являются переходными звеньями. Их автор называет междометными, но при этом считает соотносимыми со звукоподражаниями [21, с. 11]. Данные слова признаются омонимами. В зависимости от контекста они могут быть как междометиями, так и звукоподражаниями.

И.А. Шаронов, говоря о двойственном характере междометий, отмечает, что следует разграничивать их устную и письменную формы. Устная речь предполагает наличие неязыковых выкриков – вокальных жестов. На письмо вокальные жесты представляют звукоподражательные слова. При этом автор сохраняет термин «междометие» [22, с. 3].

К вокальным жестам относятся не только первичные междометия и звукоподражания, но и слова, морфологически оформленные: глаголы и отглагольные существительные. 1) *У купца открылся рот, бокал выскользнул из ослабевших пальцев, звякнул в пол, и звякнули по-озорному шторы приставы*. 2) *Вдруг зади него [Шапошникова] – топот, треск, звяк стекла* (Шишков. Угрюм-река). Писатель использует гомогенные агломераты для передачи звучания.

Среди звукоподражательных слов можно выделить необычные звуковые сочетания, имеющие уникальный характер и не содержащие ассоциативных

связей с источником звучания. *1 Уэк! – предостерегающе крикнул пеликан и посмотрел на нас красным глазом* (К. Паустовский. Заячьи лапы). 2) – *Твуть! – свистнул поползень и пустился за дятлом* (В. Бианки. Лесные разведчики). Такие ониматопы отсутствуют в словарях и считаются окказиональными. Не имеют лексикографической фиксации некоторые звукоподражательные глаголы и существительные. *С тревожным пиньканьем и рюмканьем они [зяблики] скрылись в лесу* (В. Бианки. Птичья песенка).

Если толковый словарь и включает глагол пинькать – издавать слабые, похожие на писк, звуки и существительное пиньканье – действие по значению глагола 'пинькать', (при этом словарная статья содержит и указание на источник звучания – зяблик), то лексема рюмканье в словаре отсутствует. Ей можно дать толкование, аналогичное предыдущему. *Рюмкать – издавать звуки, свойственные некоторым птицам. Рюмканье – действие по значению глагола 'рюмкать'. С учетом того, что оба существительных передают звуки, характерные для зяблика, можно предположить, что данные ониматопы являются одноклассными, а образованные от них лексемы – синонимичными. В ряде случаев (при использовании окказионального ониматопозитического слова) звучание передается путем сравнения со звуками неживой природы: *«Ду-ду-ду, ду-ду-ду!» – дудкала птица [алдотик], и под ее дудочкой насунулась на огонь ночь* (Соколов-Микитов. Глушаки). Достаточную трудность представляет перевод подобных окказиональных образований на другой язык. В таком случае можно использовать транскрипцию и обязательно привести наиболее близкий синоним. С.С. Шляхова и О.В. Шестакова отмечают, что при сопоставлении звукоизобразительной лексики должна учитываться фоносемантическая специфика [23, с. 213].

В Кумыкско-русском словаре звуковой комплекс гъав представлен как омоним, который может обозначать 1) охоту, ловлю; 2) возглас, которым погоняют буйволы, при этом гъав признается междометием; 3) гъав – межд., подражание 'о гавканье, лае собаки'. Редуцированная форма гъав-гъав имеет помету 'подражание лаю собаки' [11].

Звуковой комплекс гъи является подражанием, *гъи-гъи-гъи деп кюлемек* 'смеяться "хи-хи-хи", хихикать'. В русском языке хи-хи-хи в подавляющем большинстве лексикографических источников отнесено к междометиям.

– *Хи, хи, хи, Федотушка языка решился! – насмешливо воскликнула Маринка* (Эртель. Гарденины).

Словарное толкование звукоподражательных слов не в состоянии отразить всех случаев использования ониматопы. Составители толковых словарей и не ставят такой цели. Нередко лишь контекстное окружение способно устранить неопределенность в употреблении звукоподражательной лексемы. В связи с этим назрела необходимость создания комплексного двуязычного русско-кумыкского словаря междометий и звукоподражаний. Лексикографическая фиксация таких слов позволит установить, что интеръективы и ониматопы имеют немаловажное значение для лексического фонда русского и кумыкского языков.

Библиографический список

1. Воронин С.В. Звукоподражание. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Гл. ред. В.Н. Ярцева. Москва: «Советская энциклопедия», 1990.
2. Реформатский А.А. Неканоническая фонетика. *Развитие фонетики русского языка*. Москва: Наука, 1966: 96 – 109.
3. Шаронов И.А. Семантический анализ звукоподражательных слов. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена. Общественные и гуманитарные науки*. 2009; 111: 157 – 163.
4. *Большой академический словарь русского языка*: РАН, Институт лингвистических исследований. Москва – Санкт-Петербург: Наука, 2007; Т. 8. Каюта-Кюрины.
5. *Новейший большой толковый словарь русского языка*. Гл. ред. С.А. Кузнецов. Москва: РИПОЛ классик, Санкт-Петербург: Норинт, 2008.
6. Ефремова Т.С. *Современный толковый словарь русского языка*: В 3 т. Москва: АСТ, Астрель, 2005. Т. 1. А–Л.
7. *Толковый словарь русского языка*. Под редакцией проф. Д.Н. Ушакова. Москва: ОГИЗ, 1935. Т. 1. А – Кюрины.
8. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*: в 4-х т. Москва: Русский язык, 1981. Т. 2.
9. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*: 70000 слов. Под редакцией Н.Ю. Шведовой. 22-е изд., стер. Москва: Русский язык, 1990.
10. Фасмер М. *Этимологический словарь русского языка*: в 4-х т. Москва: Русский язык, 1981.
11. *Кумыкско-русский словарь*: Более 30000 слов. Сост. Б.Г. Бамматов, Н.Э. Гаджихамедов. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2013.
12. Севортян Э.В. *Этимологический словарь тюркских языков (общетюркские и межтюркские основы на букву «Б»)*. Москва: Наука, 1978.
13. Гаджихамедов Н.Э. *Кумыкско-русский словарь пословиц и поговорок*. Более 5000 пословиц и поговорок. Махачкала: Лотос, 2015.
14. Шляхова С.С. *Дребезги языка: Словарь русских фоносемантических аномалий*. Пермь: Пермский государственный педагогический университет, 2004.
15. *Русско-кумыкский словарь*: Более 40000 слов. Под редакцией Б.Г. Бамматова. Махачкала: ДНЦ РАН, 1997.
16. Тихонов А.Н. *Словообразовательный словарь русского языка*: В 2-х т. (около 145000 слов). Москва: Русский язык, 2-е изд., 1990.
17. *Словарь современного русского литературного языка*: в 17 томах. Москва: Издательство АН СССР, 1954; Т. 3 (Г – Е).
18. Алиева С.А. К проблеме семантического статуса междометий и звукоподражательных слов в русском и кумыкском языках. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; № 2 (ч. II). Available at: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22079>
19. *Этимологический словарь тюркских языков (общетюркские и межтюркские основы на буквы «К» и «Қ»)*. Вып. 1. Отв. ред. Г.Ф. Благова. Москва: Языки русской культуры, 1997.
20. Мхитарьян Г.С., Кичева И.В. Семантические особенности глагольно-междометных форм в русской языковой картине мира. *Научный диалог*. 2016; 2 (50): 102 – 113.
21. Курашкина Н.А. *Звукообозначения как репрезентации звукоосферы в языке (на материале английских, французских и русских антропо- и орнитофононов)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Уфа, 2007.
22. Шаронов И.А. *Междометия в языке, в тексте и в коммуникации*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 2009.
23. Шляхова С.С., Шестакова О.В. Проблемы лексикографической фиксации интеръективов в русских и немецких словарях. *Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение*. Вып. 60. 2011; 33 (248): 213 – 215.

References

1. Voronin S.V. Zvukopodrazhanie. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar`*. Gl. red. V.N. Yarceva. Moskva: «Sovetskaya `enciklopediya», 1990.
2. Reformatskij A.A. Nekanonicheskaya fonetika. *Razvitie fonetiki russkogo yazyka*. Moskva: Nauka, 1966: 96 – 109.
3. Sharonov I.A. Semanticheskij analiz zvukopodrazhatel'nyh slov. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena. Obschestvennye i gumanitarnye nauki*. 2009; 111: 157 – 163.
4. *Bol'shoj akademicheskij slovar' russkogo yazyka*: RAN, Institut lingvisticheskij issledovaniy. Moskva – Sankt-Peterburg: Nauka, 2007; T. 8. Kayuta-Kyuriny.
5. *Noveshij bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Gl. red. S.A. Kuznecov. Moskva: RIPOL klassik, Sankt-Peterburg: Norint, 2008.
6. Efreмова T.S. *Sovremennij tolkovyj slovar' russkogo yazyka*: V 3 t. Moskva: AST, Astrel', 2005. T. 1. A-L.
7. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Pod redakciej prof. D.N. Ushakova. Moskva: OGIz, 1935. T. 1. A – Kyuriny.

8. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*: v 4-h t. Moskva: Russkij yazyk, 1981. T. 2.
9. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*: 70000 slov. Pod redakciej N.Yu. Shvedovoj. 22-e izd., ster. Moskva: Russkij yazyk, 1990.
10. Fasmer M. *Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka*: v 4-h t. Moskva: Russkij yazyk, 1981.
11. *Kumyjsko-russkij slovar'*: Bolee 30000 slov. Sost. B.G. Bammatov, N. E. Gadzhiahmedov. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, 2013.
12. Sevortyan' E.V. *Etimologicheskij slovar' tyurkskih yazykov (obschetyurkskie i mezhtyurkskie osnovy na bukvu «B»)*. Moskva: Nauka, 1978.
13. Gadzhiahmedov N. E. *Kumyjsko-russkij slovar' poslovic i pogovorok*. Bolee 5000 poslovic i pogovorok. Mahachkala: Lotos, 2015.
14. Shlyahova S.S. *Drebezgi yazyka: Slovar' russkih fonosemanticheskikh anomalij*. Perm': Permskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2004.
15. *Russko-kumyjskij slovar'*: Bolee 40000 slov. Pod redakciej B.G. Bammatova. Mahachkala: DNC RAN, 1997.
16. Tihonov A.N. *Slovoobrazovatel'nyj slovar' russkogo yazyka*: V 2-h t. (okolo 145000 slov). Moskva: Russkij yazyk, 2-e izd., 1990.
17. *Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka*: v 17 tomah. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1954; T. 3 (G – E).
18. Alieva S.A. K probleme semanticheskogo statusa mezhdometij i zvukopodrazhatel'nyh slov v russkom i kumyjskom yazykah. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; № 2 (ch. II). Available at: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22079>
19. *Etimologicheskij slovar' tyurkskih yazykov (obschetyurkskie i mezhtyurkskie osnovy na bukvu «K» i «Q»)*. Vyp. 1. Otv. red. G.F. Blagova. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1997.
20. Mhitar'yan G.S., Kicheva I.V. Semanticheskie osobennosti glagol'no-mezhdometnyh form v russkoj yazykovoj kartine mira. *Nauchnyj dialog*. 2016; 2 (50): 102 – 113.
21. Kurashkina N.A. *Zvukooznacheniya kak reprezentacii zvukosfery v yazyke (na materiale anglijskih, francuzskih i russkih antropo- i ornitofonov)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Ufa, 2007.
22. Sharonov I.A. *Mezhdometiya v yazyke, v tekste i v kommunikacii*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 2009.
23. Shlyahova S.S., Shestakova O.V. Problemy leksikograficheskoi fiksacii inter'ektivov v russkih i nemeckih slovaryah. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. Iskusstvovedenie*. Vyp. 60. 2011; 33 (248): 213 – 215.

Статья поступила в редакцию 21.09.19

УДК 8; 81

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00157

Bogatyryova A.H.-M., postgraduate, Ingushetia State University (Magas, Russia), E-mail: bogatyreva.asiyat.92@mail.ru

SEMANTIC ROLES OF CASES IN MODERN INGUSH LANGUAGE. The article is dedicated to an actual problem of revealing deep (semantic) cases in the system of the modern Ingush language. The article deals with problems of grammatical category of the case in Russian and foreign linguistics. On the basis of the conducted research the author shows the differences between the semantic understanding of the case and the traditional one. The role of inflections and prepositions in the realization of case values is considered. The importance of postpositions in the Ingush language in the expression of case values is shown. The questions concerning the category of case, its semantics are studied. The semantic roles of cases in the modern Ingush language are revealed and shown by examples, as well as the participants in the verbal sentence are highlighted.

Key words: case, inflection, prepositions, postpositions, semantic roles, participant, agentive, dative, factitive, locative, instrumental, objective, case grammar.

A.H.-M. Bogatyreva, аспирант Ингушского государственного университета, г. Магас, E-mail: bogatyreva.asiyat.92@mail.ru

СЕМАНТИЧЕСКИЕ РОЛИ ПАДЕЖЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ИНГУШКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме выявления глубинных (семантических) падежей в системе современного ингушского языка. В данной статье рассмотрены проблемы выделения грамматической категории падежа в отечественном и зарубежном языкознании. На основе проведенного исследования автором указаны отличия семантического понимания падежа от традиционного. Рассмотрена роль флексий и предлогов в реализации падежных значений. Показана важность послелогов в ингушском языке в выражении падежных значений. Изучены вопросы, касающиеся категории падежа, его семантики. Выявлены семантические роли падежей в современном ингушском языке и показаны на примерах, а также выделены участники в глагольном предложении.

Ключевые слова: падеж, флексии, предлоги, послелоги, семантические роли, участник, агентив, датив, фактив, локатив, инструментив, объектив, падежная грамматика.

Учёных-лингвистов, начиная с античных времен, интересуют вопросы, касающиеся категории падежа, его семантики, морфологической структуры падежа, а также падежных функций. Имеется огромное количество теорий в этом направлении. Надо отметить, что при свойственности грамматической категории падежа многим языкам, в системе этих языков она вписана по-разному.

Актуальность темы данной статьи определяется необходимостью изучения глубинных (семантических) падежей в современном ингушском языке.

Научная новизна заключается в том, что в данном исследовании впервые рассматриваются семантические роли падежей в ингушском языке.

Цель – выявить семантические роли падежей в ингушском языке.

Задачи исследования:

- рассмотреть (на примере нескольких языков) участие в реализации падежных значений предлогов, послелогов;
- показать отличие традиционного понимания падежей от семантического;
- проанализировать глубинные падежи в современном ингушском языке.

Проблемам падежей уделялось и уделяется большое внимание как в отечественном (В.В. Виноградов, Д.Э. Розенталь, И.Б. Голуб, П.А. Лекант, В.А. Белашалкова, А.М. Пешковский, А.А. Потебня, Л.В. Щерба, А.А. Шахматов), так и в зарубежном языкознании (Р.О. Якобсон, Ч. Филлмор, Л. Теньер, К. Виллемс и многие другие).

В традиционном понимании под категорией падежа подразумевается, прежде всего, грамматическая категория склоняемых слов. О наличии грамматической категории падежа в том или ином языке можно судить по тому, обнаруживается или не обнаруживается в нем система словоизменительных форм, которые выражают отношения между словами с помощью морфологических средств – флексий или иных аффиксов. Однако это не значит, что категория падежа должна быть морфологически обязательно выражена у каждого имени.

Как отмечает В.И. Дятрев, «...отношения между словами могут быть выражены предлогами, частицами, послелогами, артиклями, порядком слов и т. д. Поэтому категория падежа не является единственно возможным и обязательным

свидетелем смысловых отношений зависимости и подчинения форм знаменательных слов в речи» [1, с. 98].

Например, во французском, итальянском, португальском языках имена не склоняются, а синтаксические отношения между словами выражаются порядком слов, их синтаксической позицией в предложении, сочетанием их с предлогами, артиклями и т. д.

Какие именно падежи формируют грамматическую категорию и сколько их – зависит от того, какова степень участия в реализации падежных значений, предлогов и послелогов. Чем больше их в языке и чем активнее они используются для выражения синтаксических отношений знаменательных слов, тем меньше в языке именных падежей.

Различные факты заставляли исследователей усомниться в том, что количество падежей в разных языках соответствует установленному количеству в традиционных грамматиках этих языков.

Акцентируя внимание на этой проблеме, А.А. Потебня писал: «Мы привыкли, например, говорить об одном творительном падеже в русском языке, но на деле этот падеж есть не одна грамматическая категория, а несколько различных, генетически связанных между собою... Не зная числа падежей в истинном значении этого слова, конечно, нельзя правильно судить и о том, уменьшается ли их число или нет» [2, с. 64].

Еще более определён по этому вопросу высказался А.И. Соболевский: «Сколько падежей? Ответ на этот вопрос не только труден, но прямо невозможен. Если принять за основание звуковую форму имени..., то мы должны будем сказать, что одни имена, если же принять за основание грамматическое значение..., то мы должны будем насчитать большое количество падежей...» [3, с. 75]. Исходя из этого, мы заключаем, что предпочтение формального критерия может привести к уменьшению числа падежей, по крайней мере, до пяти, предпочтение критерия содержательного – к его увеличению до неопределенного количества форм.

Как мы отметили выше, не во всех языках может быть развитая многопадежная система предлогов и послелогов, чем и обусловлена их многопадежность. В современном ингушском языке очень малое количество послелогов, ис-

ходя из этого, выделяют больше падежей: традиционная грамматика ингушского языка насчитывает восемь падежей (именительный, родительный, дательный, творительный, союзный, заключительный, местный, сравнительный [4, с. 64]). Надо сказать, что у некоторых исследователей данного языка количество падежей доходит до шестнадцати, учитывая, что местный падеж распадается на шесть словоформ, каждой из которых соответствует свое значение.

В отличие от иных грамматических категорий, категория падежа многогранна. Это все заставляет исследователей уделять большое внимание падежной системе и, возвращаясь вновь и вновь к спорным вопросам, искать новые пути совершенствования и выработки собственных концепций и гипотез.

Грузинский исследователь Д.С. Имнайшвили в своей работе пишет следующее: «В горских иберийско-кавказских языках основными падежами являются: именительный, эргативный, дательный, родительный и творительный (инструментальный). Остальные падежные формы, выражающие пространственные, временные, причинные и другие конкретные отношения, следует признать послеложными падежами» [5, с. 65].

Косвенные падежи, которые образуются с помощью аффиксов, восходящих к послелогам, называются послеложными. К послеложным падежам относят: совместный (*кечала дожар*), вещественный (*хотталура дожар*), сравнительный (*дустара дожар*) падежи [6, с. 72].

Например: *Ший даьца (совм. п.) гаргала нах болча вахар Беслан* – «Беслан пошел в гости со своим отцом» (совм. п.);

Ишкола картах (веществ. п.) мора басар хьакхар хьехархоша – «Учителя покрасили забор школы коричневой краской»;

Шолж-Г'талап (сравн. п.) хозаг'а я Магас – «Магас красивее Грозного».

В современном ингушском языке, авторы Р.И. Ахриева, Ф.Г. Оздоева, Л.Д. Мальсагова, П.Х. Бекова, исходя из смысла и синтаксических функций падежей, делят их на три группы [7, с. 81 – 82]. В первую группу они относят падежи с субъектно-объектным значением: *Маднатага хоза товара коч* – «Платье было к лицу Мадине (субъект. знач.)»;

Дог'ло лаятта дошадарьд – «Дождь намочил землю (объектное)».

Сюда входят: именительный (ц'лера дожар), родительный (доала), дательный (лура), эргативный (дера), союзный (кечала), местный (меттига дожар).

Например: *лаятта* – «земля», *лаятта* – «земли», *лаятта* – «земле», *лаятто* – «землей», *лаяттаца* – «землей», *лаяттага* – «земле».

Во вторую группу входят падежи только с местным значением. Эти падежи очень распространены в ингушском языке. Исторически они образовались путем прибавления окончаний. Местные падежи делятся на: первый направительный (хьалхара д'адерзар), второй направительный (шоллаг'а д'адерзар), первый исходный (хьалхара хьадалар), второй исходный (шоллаг'а хьадалар).

В третью группу они относят падежи, выполняющие роль дополнения, с объектным значением: сравнительный (*дустара дожар*), заключающий (*хотталура дожар*), союзный (*кечала дожар*).

Например: *Малика цу к'аьннак йокхаг'а я* – «Малика старше этого мальчика»; *Сай новк'остах кхета везаш вар со сарахьа* – «Я вечером должен был увидеться с другом»; *К'аьнко к'оаламца сурт диллад* – «Мальчик карандашом (объект. знач.) нарисовал рисунок».

Безусловно, флексии – не единственное средство реализации падежных значений. Так, например, в русском языке важная роль в их выражении принадлежит предлогам, в ингушском послелогам (*т'а* – «на», *к'тал* – «под», *чу* – «в нем», *к'алара* – «из-под», *чура* – «из», *т'ара* – «с, со»):

Г'анда т'а газета улл – «На стуле лежит газета»;

Башир ц'ен юкье латтача бешка чу вежар – «Башир упал в бочку, стоящую посередине комнаты»;

Маьнгу к'тал ихкар з'амаига Оарци – «Маленький Оарци полез под кровать»;

Ардакха к'алара дахкилг арабедар – «Из-под бревна выбежала мышь»;

Хи чура пхьид аракхоссаелар – «Из воды выпрыгнула лягушка».

Истола т'ара дом хьазашш йоалар нана – «Мать убирала пыль со стола».

В ингушском языке послелоги употребляются с существительными в родительном, дательном падежах:

Г'аньа (доала д.) к'тал (послелог) ваг'тар кхуеш воаг'та к'аьнк – «Под деревом (род.п.) сидел подросток»;

Пишка (доала д.) т'а (послелог) чона ял латт – «На печке стоит чугунная кастрюля» [8, с. 62 – 63].

В традиционном понимании при выделении падежа акцентируется внимание на «определенные внешние различия, соответствующие смысловым (или синтаксическим) различиям хотя бы в части рассматриваемых случаев». Рассмотрим существительное *йи'туе* «девочка» (им. п.) и приведем несколько примеров:

Йи'туго дика деш – «Девочка (эрг. п.) хорошо учится»;

Аз йи'тугага книжка д'аделар – «Я отдала девочке (мест. п.) книгу»;

Со йи'тугаца чухар – «Я пошла домой с девочкой (союз. п.)»;

Из цу йи'тугал лакхаг'а еар – «Он был выше этой девочки (сравн. п.)».

В этих примерах падеж показан, как словоизменительная категория, присущая именам. Здесь мы видим на примерах изменение флексии этого слова.

А во втором случае под понятием «падеж» понимают соответствующие смысловые отношения, не касающиеся способа выражения, так называемые семантические роли аргументов.

Например, роль агенса: *Ц'тен кора к'тал ваг'тар Ахьмад* – «Ахмед (им. п.) сидел под окном»;

роль пациенса: *Хьасана хьунаг'а вахача аькха лаяцар* – «Хасан (эрг. п.) поймал в лесу зверя».

Изучая теорию падежа в ингушском языке, представленную в работах различных исследователей мы приходим к следующему выводу.

Лингвисты рассматривают падеж в ингушском языке с двух точек зрения с традиционной грамматической (ориентиром служит словоформа) и семантической (ориентиром служит содержательная сторона). В результате этой попытки рассмотрения воедино формальной и содержательной сторон при анализе падежной системы ингушского языка порождает сложность уже в описании грамматического синтаксиса ингушского языка, где традиционно выделяют три главных члена предложения (подлежащее, сказуемое, прямое дополнение: *К'аьнко кулг хоададир* – «Мальчик порезал руку»). «В языках эргативного строя подлежащее может быть выражено разными падежными формами (в качестве подлежащего могут выступать имена в именительном, родительном, дательном падежах)» [9, с. 11]. На наш взгляд, это ведёт к определенному смещению понятий и определений в ингушском языкознании, что, собственно, и послужило для нас основанием обратиться к данной теме.

В статье мы уже рассмотрели отличие традиционного понимания падежа от семантического. Далее попытаемся выявить семантические (глубинные) роли в ингушском языке.

Семантические роли – это не что иное, как концепты, в терминах которых человек судит о происходящих вокруг него событиях. (Семантический [семантика] – относящийся к смысловой структуре языковых единиц [10, с. 320].)

В ингушском языке эти роли выражаются следующими падежами:

Агентив – это субъект действия; номинатив (им. п.). Обычно обозначает производителя действия, её инициатора, контролирующего ситуацию, исполняющего соответствующее действие.

Например: *Башир ший доттаг'чунга каьхат яз деш воал* – «Башир (им. п. – номинатив) своему другу пишет письмо» (им. п. – абсолютив).

Дукха 1ийхача циско даьха лаяцабац – «Много мяукавшая кошка (эрг. п.) мышь (им. п. – абсолютив) не поймала (переходный глагол)». В данном предложении «*лаяцабац*» – это переходный глагол, «*циско*» – подлежащее в эргативном падеже, «*даьха*» – дополнение в именительном – абсолютивном падеже. Таким образом агенс в ингушском языке может быть в именительном и в эргативном падежах.

Датив – это падеж, обозначающий живое существо, которое затрагивается действием или ситуацией, выражаемым глаголом: *Мохьмада (дат. п.) ховидар ше котварг'волга* – «Магомед знал, что он победит»;

Инструменталь – падеж, который обозначает силу или неодушевленный предмет, причинно возникающий в результате выражаемого глаголом действия: *К'оаночо дагарца хи бужабир* – «Старик (эрг. п.) топором (союз. п.) срубил дерево»;

Фактив – это падеж, который обозначает результат действия (лицо, предмет и т. п.): *Идрисо ч'ик'аьра лаяцар* – «Идрис (эрг. п.) поймал рыбу (им. п. – абсолютив)»;

Локатив – семантическая роль обозначения места, где происходит действие, передаваемое глаголом, или ситуации, на которую направлено действие. Например: *Дас ший барзк'аш шкафа чу* (локативный падеж) *хьальэххар* – «Отец повесил свои вещи в шкаф»;

Объектив – непосредственно затрагиваемый действием предмет, лицо, т. е. собственно объект действия. Например: *Михо ну'1 хьаййлар* – «Ветер (эрг. п.) открыл дверь (абсолютив)».

Глагольное предложение соответствует реальной или вымышленной ситуации, в которую вовлечены какие-то участники – «партиципаны» ситуации (лица, предметы...): *Т'аккха диг д'етта волалора Муса* – «Затем Муса начинал рубить топором». В данном предложении партиципантами являются существительные: **Муса** и **топором**.

Партиципаны могут быть и не названы в предложении, но их наличие предусмотрено значением глагола. Например, *яз деш «писать»*: *Яз деш воал* – (Он) Пишет; *Дас во'ага каьхат язду* – «Отец пишет письмо сыну»; предполагается наличие действующего лица – агенса – кто пишет; объект действия – пациенс – что пишут; орудие – чем; материал – на чем; тему – о чем; адресата – кому и т. д.

Признак одушевленности / неодушевленности партиципанта ситуации является чрезвычайно важным, так как он определяет его способность / неспособность инициировать действие, испытывать состояние, оказывать сопротивление воздействию, каузировать (быть причиной) состояние и т. д.: *Иштта шийна т'аьведача шоллаг'ича урка, х'ама техар Моьмада* – «Так же Магомед ударил и второго вора, который кинулся на него». В данном предложении **Магомед** является одушевленным партиципантом ситуации.

Таким образом, учитывая многогранность категории падежа, вполне естественно, что эти семантические роли могут выявляться в системе любого языка, где существует категория падежа. Мы в данной статье показали отличие традиционного понимания падежа от семантического, рассмотрели послеложные падежи, также выделили шесть семантических ролей в современном ингушском языке: агентив, датив, инструментив, фактив, локатив и объектив. В дальней-

шей нашей работе планируем более детальный анализ глубинных ролей в современном ингушском языке.

Список условных сокращений

им. п. – именительный падеж
абсол. – абсолютив

мест. п. – местный падеж
род. п. – родительный падеж
дат.п. – дательный падеж
эрг.п. – эргативный падеж
срав.п. – сравнительный падеж
союзн.п. – союзный падеж

Библиографический список

1. Дегтярев В.И. *Основы общей грамматики*. Издательство Рост. ун-та, 1973.
2. Потёбня А.А. *Из записок по русской грамматике*. Москва, 1958; Т. 1.
3. Соболевский А.И. *Русский исторический синтаксис*. Москва, 1941.
4. Аушева Э.А. *Именные части речи в ингушском языке*. Назрань, 2012.
5. Имнайшвили Д.С. *Основные и послеложные падежи в ингушском языке*. Резюме. ИЯИМК имени академика Н.Я. Марра. Тбилиси, 1942; Т. 12.
6. Гандапоева А.З. *Ингушский язык*. Магас, 2009.
7. Ахриева Р.И., Оздоева Ф.Г., Мальсагова Л.Д., Бекова П.Х. *Современный ингушский язык (Х1анзара г1алг1ай мотт)*. Назрань, 1997.
8. Дахкильгов И.А. *Антология ингушского фольклора*. Нальчик, 2004; Т. 3.
9. Баркинхоева З.М., Хайрова Х.Р. *Проблемы синтаксиса ингушского языка*. Нальчик, 2007.
10. Жеребило Т.В. *Словарь лингвистических терминов*. Назрань, 2010.

References

1. Degtyarev V.I. *Osnovy obschej grammatiki*. Izdatel'stvo Rost. un-ta, 1973.
2. Potebnya A.A. *Iz zapisok po russkoj grammatike*. Moskva, 1958; T. 1.
3. Sobolevskij A.I. *Russkij istoričeskij sintaksis*. Moskva, 1941.
4. Ausheva E.A. *Imennye časti reči v ingušskom yazyke*. Nazran', 2012.
5. Imnajshvili D.S. *Osnovnye i posleložnyje padeži v ingušskom yazyke*. Rezyume. IYalMK imeni akademika N.Ya. Marra. Tbilisi, 1942; T. 12.
6. Gandaloeva A.Z. *Ingušskij yazyk*. Magas, 2009.
7. Ahrieva R.I., Ozdoeva F.G., Mal'sagova L.D., Bekova P.H. *Sovremennij ingušskij yazyk (H1anzara g1alg1aj mott)*. Nazran', 1997.
8. Dahkil'gov I.A. *Antologiya ingušskogo fol'klora*. Nal'čik, 2004; T. 3.
9. Barkinhoeva Z.M., Hajrova H.R. *Problemy sintaksisa ingušskogo yazyka*. Nal'čik, 2007.
10. Zherebilo T.V. *Slovar' lingviščeskikh terminov*. Nazran', 2010.

Статья поступила в редакцию 22.09.19

УДК 811.111

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00158

Zagryadskaya N.A., Cand of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow Region State University (Moscow, Russia), E-mail: ntaie@mail.ru

FREE INDIRECT DISCOURSE IN EARLY 20TH CENTURY AMERICAN LITERATURE. The article deals with free indirect discourse functioning in early 20th century American literature. A review of the problem research is touched upon. Three periods in the research history are distinguished and described. Substantial attention is paid to different approaches to the notion of free indirect discourse in European linguistics. The author considers specific lexical and syntactic features of free indirect discourse. Major emphasis is placed on the polyphonic effect of a literary text. Various types of free indirect discourse as well as its functions are explored on the text of E. Wharton's novel "The Age of Innocence". The genre of the novel is touched upon and a brief outline of E. Wharton's literary work is given. The evolution of the main character's views is shown through the analysis of free indirect discourse. The author comes to the conclusion that E. Wharton's novel belongs to progressive literature of the beginning of the 20th century.

Key words: free indirect discourse, character's speech, represented speech, inner speech, citation, stream of consciousness, narration, polyphony, literary text.

N.A. Zagryadskaya, канд. филол. наук., доц., Московский государственный областной университет, г. Москва, E-mail: ntaie@mail.ru

ФУНКЦИИ НЕСОБСТВЕННО-ПРЯМОЙ РЕЧИ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ США НАЧАЛА XX ВЕКА

Статья посвящена вопросу функционирования несобственно-прямой речи в художественной литературе США начала XX века. В статье дается краткий обзор по истории возникновения термина и этапам исследования проблемы в лингвистической науке, определяется понятие несобственно-прямой речи как вкрапления чужой речи в авторское повествование, отмечается полифоничность художественного дискурса. Особое внимание уделяется лексико-семантическим разновидностям несобственно-прямой речи и ее функционированию в разные периоды развития англоязычной литературы. Автор останавливается на особенностях творчества Э. Уортон, проводит анализ вкраплений чужой речи в авторское повествование в романе «Век невинности», описывает функции различных видов несобственно-прямой речи в вышеупомянутом романе. Автор отмечает, что произведение Э. Уортон относится к передовой литературе рубежа XIX – XX веков.

Ключевые слова: несобственно-прямая речь, чужая речь, внешняя речь, внутренняя речь, внутренний монолог, цитатная речь, аутодиалог, внутренняя рефлексия, поток сознания, авторское повествование, художественное произведение, дискурс, англоязычная литература.

Проблема функционирования несобственно-прямой речи неоднократно оказывалась в центре внимания лингвистов. В разное время предметом исследования становились грамматические и стилистические особенности этого сложного и неоднозначного способа передачи чужой речи. История изучения свойств и функций несобственно-прямой речи уходит корнями в начало XX века. Впервые это явление было рассмотрено в работах Ш. Балли. В дальнейшем ряд западных учёных (Т. Калепка, Э. Лорх, Э. Бэнфилд и др.) останавливались на различных аспектах несобственно-прямой речи и ее функционирования в художественной литературе на разных языках.

Как пишет О.А. Блинова, выделяют три основных периода исследований несобственно-прямой речи [1].

На первом этапе закладывались теоретические основы вопроса, несобственно-прямая речь рассматривалась как литературный феномен, лишенный динамики с грамматической точки зрения. Эти теории получили развитие в середине XX века в работах британских и американских лингвистов.

На втором этапе, во второй половине XX века, осуществлялся грамматический подход, нашедший отражение в работах американских генеративистов.

Третий период изучения несобственно-прямой речи пришелся на 1990-е годы. Европейские ученые разрабатывали теорию несобственно-прямой речи с позиций прагматики.

В отечественной науке вопросом несобственно-прямой речи в разное время занимались М.М. Бахтин, Л.А. Соколова, Е.Я. Кусько и др.

В наше время данный феномен рассматривается в самых разных направлениях лингвистики с различных точек зрения. Кроме этого, существует значительное число терминов, отражающих подходы ученых к этому явлению. М.М. Бахтин писал об «отраженном чужом слове» как способе введения чужого сознания в драматический эпос. Т. Калепки ввел понятие «завуалированная речь», в то время как Э. Лорк говорил о «переживаемой речи». Л.А. Соколова использует термин «несобственно-авторская речь». Тем не менее, наиболее частотным термином продолжает оставаться «несобственно-прямая речь».

Традиционно несобственно-прямая речь понимается как сложный способ передачи чужой речи, используемый в художественной литературе как особый стилистический прием. Прибегая к несобственно-прямой речи, автор делает акцент не на фактической информации, а на передаче мыслей и ощущений героя, работы его сознания. Благодаря использованию несобственно-прямой речи, художественный текст становится полифоничным. Происходит гибридизация, стирание границ между речью автора и речью персонажа, их «взаимное переплескивание и взаимное заражение» [2, с. 133 – 134]. При этом несобственно-прямая речь представляет собой двойственное явление, рассматриваемое с позиций грамматики и стилистики. По мнению С. Ригато, именно стилистический аспект несобственно-прямой речи отличает ее от традиционных синтаксических форм передачи чужой речи: прямой и косвенной речи [3, с. 163]. С точки зрения формы, особенностью несобственно-прямой речи является сохранение речевых особенностей героев, использование разговорных средств. Формальными признаками несобственно-прямой речи являются замена местоимений первого лица на местоимения третьего, согласование времен.

Несобственно-прямая речь является третьим видом чужой речи, двумя другими являются прямая и косвенная речь. С грамматической точки зрения, несобственно-прямая речь рассматривается как явление промежуточное между прямой и косвенной речью. Как и прямая речь, несобственно-прямая речь показывает, в большей или меньшей степени, лексические, фразеологические и синтаксические особенности речи говорящего. Вместе с тем, как и в косвенной речи, в несобственно-прямой речи соблюдаются правила замены форм личных местоимений, согласования времен глаголов. В некоторых случаях вводимая несобственно-прямая речь может иметь форму придаточного предложения. Несобственно-прямая речь характеризуется экспрессивностью, разговорностью и меньшей выраженностью литературных норм.

Выделяют *внешнюю (произнесенную)* и *внутреннюю (непроизнесенную)* несобственно-прямую речь.

Внешняя несобственно-прямая речь передает фактическую, звучащую речь персонажа. К её разновидностям относятся *тематическая, скрытая, цитатная, и речь в речи*.

Тематическая и скрытая виды несобственно-прямой речи имеют определенное сходство по структурно-семантической характеристике. Вместе с тем, как считает Е.Я. Куско, в тематической речи авторский план стирает субъективность героя, в то время как в скрытой речи можно проследить момент включения персонажа благодаря наличию какого-либо импульса модального, лексико-фразеологического или синтаксического плана [4].

Цитатная речь представляет собой цитатное включение персонажей в авторское повествование.

Речь в речи – это элементы речи одного персонажа в речи другого, переданного несобственно-прямой речью.

Внутренняя несобственно-прямая речь передает мысли и эмоции героя, не представленные в фактической речи. Сама по себе внутренняя речь может являться беспорядочной, отрывистой и, в некоторых случаях, нелогичной. Её трансформация в несобственно-прямую речь придает ей определённый порядок и стилистическую стройность. Этот вид речи подразделяется на *внутренний монолог, внутренние рефлексии, поток сознания, внутреннюю реакцию и аутодиалог*.

Внутренний монолог в большинстве случаев состоит из значительного по объему отрезка текста и представляет собой воспоминания или размышления героя.

Внутренние рефлексии – самый традиционный тип несобственно-прямой речи. Он может быть представлен отдельными словосочетаниями, предложениями или абзацем, передающими мысль персонажа в структуре повествования.

Поток сознания – это сцепление хаотичных фрагментов мыслей, реакций или ассоциаций, возникающих в мозгу персонажа. Отрывки текста, содержащие поток сознания могут быть значительными по размеру и являться трудными для восприятия.

Внутренняя реакция представляет собой небольшие вкрапления внутренней речи персонажа в речь автора, при этом внутренняя речь является реакцией на какое-либо происходящее событие. Подобные вкрапления могут содержать эмоционально окрашенную или стилистически маркированную лексику.

Аутодиалог является разговором героя с самим собой. Часто аутодиалог представляет борьбу двух начал, доброго и злого, рационального и иррационального в душе героя.

В англоязычной литературе несобственно-прямая речь является частым способом репрезентации эмоционального состояния персонажей. Принято считать, что родоначальником использования несобственно-прямой речи в литературе Англии была Джейн Остин. Как отмечает А.А. Палий [5], в её романах несобственно-прямая речь как элемент психологической прозы применялась задолго до такого признанного гения как Ч. Диккенс. В дальнейшем различные формы несобственно-прямой речи встречаются в произведениях сестер Бронте, Т. Гарди, Дж. Элиот, Д.Г. Лоуренса. С наступлением эпохи модернизма несобственно-прямая речь, особенно такой ее вид как поток сознания, стал излюбленным приемом В. Вулфа и Дж. Джойса. Среди американских писателей прием несобственно-прямой речи широко применялся У. Фолкнером.

По словам Ю.В. Тихоновой, «одним из важнейших признаков современного англоязычного художественного дискурса является его субъектная многомерность и полифоническая организация» [6, с. 115]. Этот же автор предлагает рассматривать вкрапления чужой речи в авторское повествование как модель конвергенции форм речи.

Как отмечалось выше, несобственно-прямая речь стала еще более активно использоваться авторами с наступлением XX века. Во многом это связано с тем, что в этот период возрастает интерес к внутреннему миру человека, его переживаниям и эмоциям, его личностным особенностям. Важным становится не только то, что и почему происходит с героем, но и то, как он это воспринимает. Модернисты главным образом строят свои произведения вокруг восприятия героем тех или иных событий, иногда во многом пренебрегая связанностью и логичностью сюжета. Социальные проблемы, события внешнего мира часто остаются за рамками произведения или становятся фоном для напряженной внутренней жизни героя.

Вместе с тем на рубеже веков творили писатели, чьи произведения, хотя и более традиционные по своей сюжетной организации, позволяли взглянуть на события того времени глазами героя, склонного к самоанализу и рефлексии.

В американской литературе к таким авторам относится Эдит Уортон. Она по праву считается классиком американской литературы и одним из величайших писателей рубежа веков. Ее рассматривают как «глубокого критика социальной действительности и замечательного прозаика, внесшего существенный вклад в развитие американского романа и прозы в целом» [7, с. 2]. Её романы посвящены изменению системы ценностей и разрушения жизни «Старого Нью-Йорка». Роман «Век невинности» не является исключением. По мнению Тимашенко И.Н., это произведение представляет собой «социально-нравственную Одиссею» [8, с. 25].

Роман «Век невинности» – это роман о противоречии долга и чувства, о приверженности былому и стремлении вырваться в другой, новый мир. Главный герой романа Ньюланд Арчер вырос в старом Нью-Йорке. Он пропитан его атмосферой, его традициями и предрассудками. Как и полагается представителю аристократического общества, он кажется уверенным в непогрешимости своих идеалов. Появление Эллен Оленской разрушило эту уверенность, заставило его посмотреть на многие вещи другими глазами. Несмотря свою на веру в старые идеалы, Ньюланд – образованный и утонченный молодой человек, не лишенный склонности к самоанализу и рефлексии. В течение всего романа мы наблюдаем внутреннюю борьбу между правилами и «хорошим тоном» с одной стороны, и истинными желаниями и чувствами, с другой. При этом по мере развития сюжета противоречие между долгом и чувством становится все более явным, а герой все более склонен к размышлениям о своих действиях и оценке происходящего. Его беспокоество, поиск ответов на мучающие его вопросы и мысли об окружающих передаются несобственно-прямой речью. Количество фрагментов, содержащих несобственно-прямую речь, достаточно велико. При этом в романе представлены её разные виды, наиболее частотными из которых являются внутренние рефлексии и внутренняя реакция.

В начале второй главы романа Ньюланд Арчер наблюдает за театральной ложей, в которой появилась Эллен. Их личная встреча еще не произошла, и молодой человек полон негодования из-за того, что его будущие родственники нарушили приличия, представив на публике женщину, разорвавшую отношения с мужем. Здесь Ньюланд еще в полной мере «продукт» «Старого Нью-Йорка» и его представлений о жизни. В рамках отрывка осуществляется переход от слов автора, передающих мысли героя, к его собственным мыслям. В своем негодовании от поступка семьи он мысленно повторяет слова, произнесенные ранее одним из светских львов, следуя его интонации. Фрагмент начинается как косвенная речь, превращаясь в несобственно-прямую в последнем предложении. Вместе с тем уже в начале присутствует оборот *it was annoying*, в котором также слышатся ощущения героя, это именно он раздасадован происходящим.

It was annoying that the box which was thus attracting the undivided attention of masculine New York should be that in which his betrothed was seated between her mother and aunt; and for a moment he could not identify the lady in the Empire dress... Then light dawned on him, and, with it came a momentary rush of indignation. No, indeed; no one would have thought the Mingotts would have tried it on! (Ch. II, p. 9).

В главе шестой показаны метаморфозы, происходящие с главным героем после знакомства с графиней. Они всего лишь были представлены друг другу, но первая встреча и ажиотаж вокруг ее личности уже пробудили интерес Ньюланда и он, не отдавая себе отчета в своих чувствах, начинает менять отношение к происходящему. Его передовые взгляды европейски образованного человека пока еще в большей степени только теория, но он все больше склонен размышлять и давать оценку существующим жизненным ориентирам. Кроме этого, его собственные установки и ценности также подвергаются анализу. Отрывок начинается как косвенная речь с вкраплениями речи персонажа, а заканчивается элементами аутодиалога, в котором герой задает себе вопросы, не имеющие ответа.

But here he was pledged to defend, on the part of his betrothed's cousin, conduct that on his own wife's part, would justify him in calling down on her all the thunders of Church and State. ... But Newland Archer was too imaginative not to feel that, in his case and May's, the tie might gall for reasons far less gross and palpable. What could he and she really know of each other, since it was his duty, as a decent fellow, to conceal his past from her, and hers, as a marriageable girl, to have no past to

conceal? What if, for some one of the subtler reasons that would tell with both of them, they should tire of each other, misunderstand or irritate each other? (9, Ch.VI, p. 41).

Наконец еще позже он уже анализирует собственное отношение к обеим женщинам, своей невесте и графине. Чувства к первой – правильные и разрешенные, чувства ко второй – запретные, им нет места в аристократическом кругу, которому принадлежат Ньюланд. И все-таки они возникли, и он снова и снова возвращается к ним в своих мыслях. Этот отрывок почти весь представляет рефлексии героя, здесь сохраняется синтаксис и словоупотребление прямой речи. При этом происходит замена местоимений и работают правила согласования времен.

His wise May – how he had loved her for that letter! But he had not meant to act on it; he was too busy, to begin with, and he did not care, as an engaged man, to play too conspicuously the part of Madame Olenska's champion... She had Beaufort at her feet, Mr.van der Luyden hovering above her like a protecting deity, and any number of candidates (Lawrence Leffets among them) waiting their opportunity in the middle distance. Yet he never saw her, or exchanged a word with her, without feeling that, after all, May's ingenuousness almost amounted to a gift of divination. Ellen Olenska was lonely and she was unhappy (9, Ch. XIII, p. 118 – 119).

Следует отметить, что роман буквально пропитан несобственно-прямой речью. При этом во некоторых случаях фрагменты несобственно-прямой речи относятся не только к плану главного героя, но озвучивают общество «Старого Нью-Йорка», через некоторых его представителей.

Even Mrs. Archer, who was seldom unduly pleased with human events, had been altogether glad of her son's engagement. ("Especially after that silly business with Mrs.Rushworth", as she had remarked to Janey, alluding to what had once seemed to Newland a tragedy of which his soul would always bear the scar.) There was no better match in New York than May Welland, look at the question from whatever point you chose. Of course such a marriage was only what Newland was entitled to; but young men are so foolish and incalculable – and some women so ensnaring and inscrupulous – that it was nothing short of a miracle to see one's only son safe past the Siren Isle and in the haven of a blameless domesticity (9, Ch. V, p. 34 – 35).

Приведённый выше отрывок интересен сочетанием различных видов речи и последовательностью их предъявления. Вначале представлена косвенная речь, затем присутствует цитата, то есть прямая речь, взятая в кавычки и сопровождаемая словами автора. Наконец, следует несобственно-прямая речь, содержащая элементы разговорной речи, синтаксис восклицательных предложений и сохраняющая лексику, свойственную представителям описываемого общества.

Роман «Век невинности» представляет собой симбиоз старого и нового в американской литературе. Имея традиционную сюжетную организацию и повествуя об общественных отношениях в определенную историческую эпоху, он, вместе с тем, посвящая личности человека, его внутреннему миру, его чувствам и переживаниям. Рамки статьи не позволяют провести полный анализ всех особенностей несобственно-прямой речи в произведении. Более глубокое исследование может стать делом будущего.

Библиографический список

1. Блинова О.А. Несобственно-прямая речь в английском языке: Эволюция взглядов в западной лингвистике (1912 – 2012). *Вестник Новосибирского государственного университета*. 2012. Т. 10. № 2. Лингвистика и межкультурная коммуникация: 93 – 102.
2. Бахтин М.М. *Вопросы литературы и эстетики*. Москва: Художественная литература, 1975.
3. Ригато С. Несобственно-прямая речь и ее формы во второй части романа Ю.К. Олеша «Зависть». *Slavica tergestina*. 1998; № 6: 163 – 196.
4. Кусько Е.Я. *Проблемы языка художественной литературы. Несобственно-прямая речь в литературе ГДР*. Львов: Высш. школа, 1980.
5. Палий А.А. Несобственно-прямая речь в романах Джейн Остин как одно из проявлений ее стилистического новаторства. *Омский научный вестник*. 2011; 5 (101): 136 – 138.
6. Тихонова Ю.В. Вкрапления чужой речи в авторский дискурс как модель конвергенций форм речи. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Стилистика: традиции и современность*. 2010; 17 (596). Языкознание: 115 – 134.
7. Кизима М.П. Консервативное воображение в XX в.: Эдит Уортон. *Консервативная традиция в американском обществе: истоки, эволюция, современное состояние: Материалы IX научной конференции Российской Ассоциации изучения США: 27 – 28 июня*, Москва: МГУ, 2005: 309 – 322.
8. Тимашенко И.Н. *Трилогия Эдит Уортон о «Старом Нью-Йорке» и проблема формирования национальной литературы США*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2006.
9. Wharton E. *The Age of Innocence*. London, 1996.

References

1. Blinova O.A. Nesobstvenno-priamaya rech' v anglijskom yazyke: `Evoljucija vzglyadov v zapadnoj lingvistike (1912 – 2012). *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012. T. 10. № 2. Lingvistika i mezhkul'turnaja kommunikacija: 93 – 102.
2. Bahtin M.M. *Voprosy literatury i estetiki*. Moskva: Hudozhestvennaja literatura, 1975.
3. Rigato S. Nesobstvenno-priamaya rech' i ee formy vo vtoroj chasti romana Ju.K. Olesha «Zavist'». *Slavica tergestina*. 1998; № 6: 163 – 196.
4. Kus'ko E.Ja. *Problemy jazyka hudozhestvennoj literatury. Nesobstvenno-priamaya rech' v literature GDR*. L'vov: Vyssh. shkola, 1980.
5. Palij A.A. Nesobstvenno-priamaya rech' v romanah Dzhejn Ostina kak odno iz proyavlenij ee stilisticheskogo novatorstva. *Omskij nauchnyj vestnik*. 2011; 5 (101): 136 – 138.
6. Tihonova Ju.V. Vkrapleniya chuzhoj rechi v avtorskij diskurs kak model' konvergencij form rechi. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Stilistika: tradicii i sovremennost'*. 2010; 17 (596). Jazykoznanie: 115 – 134.
7. Kizima M.P. Konservativnoe voobrazhenie v XX v.: `Edit Uorton. *Konservativnaja tradiciya v amerikanskom obschestve: istoki, `evoljucija, sovremennoe sostoyanie: Materialy IX nauchnoj konferencii Rossijskoj Associacii izucheniya SSHA: 27 – 28 iyunya*, Moskva: MGU, 2005: 309 – 322.
8. Timashenko I.N. *Trilogiya `Edit Uorton o «Starom N'yu-Jorke» i problema formirovaniya nacional'noj literatury SSHA*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2006.
9. Wharton E. *The Age of Innocence*. London, 1996.

Статья поступила в редакцию 20.09.19

УДК 809.461.27-3

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00159

Kazimova E.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: Kazimovaelza@mail.ru
Uruzhebekova M.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: Kazimovaelza@mail.ru

PROHIBITION AS A COMMUNICATIVE-SEMANTIC CATEGORY IN THE DARGIN LANGUAGE. The article is devoted to identification of prohibition semantics as an independent meaning in the system of other incentive meanings in the Dargin language, the description and analysis of the language means of its expression from the point of view of the functional-semantic and communicative-pragmatic approaches. Functional-semantic approach allows to identify the whole variety of means capable of expressing a ban at different levels of the language system. However, a multidimensional study of the prohibition and the linguistic means of expressing its semantics in the Dargin language seems difficult without resorting to communicative-pragmatic factors that determine the general communicative implication of statements with the semantics of the prohibition. There is a possibility of a comprehensive review of the properties of language units specially adapted for implementing the semantics of prohibition and finding expression in a communication situation.

Key words: discourse, prohibition, communicative-semantic category, imperative, prohibitive.

Э.А. Казимова, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: Kazimovaelza@mail.ru
М.М. Урузбекова, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: Kazimovaelza@mail.ru

ЗАПРЕТ КАК КОММУНИКАТИВНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ В ДАРГИНСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена выявлению семантики запрета как самостоятельного значения в системе других побудительных значений в даргинском языке, описанию и анализу языковых средств её выражения с точки зрения функционально-семантического и коммуникативно-прагматического подходов. Функционально-семантический подход позволяет выявить все многообразие средств, способных выражать запрет на разных уровнях языковой системы. Однако

многоспектное исследование запрета и языковых средств выражения его семантики в даргинском языке представляется затруднительным без обращения к коммуникативно-прагматическим факторам, обуславливающим общую коммуникативную заданность высказываний с семантикой запрета. Появляется возможность всестороннего рассмотрения свойств языковых единиц, специально приспособленных для реализации семантики запрета и находящихся в ситуации общения.

Ключевые слова: дискурс, запрет, коммуникативно-семантическая категория, императив, прохитив.

Исследование языковых явлений в сопоставительном аспекте, как правило, даёт полное представление о тех или иных фактах, не всегда замечаемых исследователями при автономном исследовании языка.

Так как побудительные высказывания – универсальный продукт речевой деятельности, специфика отношений между участниками речевого общения и способы их языкового воплощения активно изучаются на материале различных языков. «Класс директивных речевых актов привлекает внимание исследователей, во-первых, сложностью организации высказывания, во-вторых, множественностью побудительных интенций, выражаемых, прежде всего, специализированной грамматической формой императива» [1, с. 141].

Именно в высказывании реализуются истинные коммуникативные намерения говорящего, его директивные целеустановки либо запретить какие-либо действия, либо разрешить их. Соответственно, лингвистически и, прежде всего, прагматически релевантные параметры запрета в даргинском языке наиболее полно обнаруживаются в процессе живой речи, то есть в дискурсе. «Знание языка как совокупности лексики и грамматических правил, на котором происходит общение недостаточно для описания побудительного высказывания во всем объеме передаваемой им информации» [2, с. 56].

В русском языке одним из способов выражения семантики запрета является употребление инфинитивных конструкций. «Инфинитив с особой повелительной интонацией для выражения категорических приказов, распоряжений и призывов: *Не разговаривать! Вернуть его! Не шуметь!*» [3, с. 366]. В даргинском языке инфинитивное значение запрета может быть выражено только в сочетании с отрицательными вспомогательными глаголами *асухлебарар/асукуруси ахлен «нельзя»* или *гялгилли ахлен/гялгиллиси ахлен «не нужно»*. Данные вспомогательные глаголы сочетаются с инфинитивом, называющим действие, которое должно быть предотвращено, запрещено.

Отрицательный предикатив *асухлебарар (нельзя)* чаще используется говорящим в перформативной функции запрета, т.е. его употребление в речи говорящего эквивалентно действию наложения запрета: «*Нуни къадагъабирулра*» (*Я запрещаю (не разрешаю)*) является само по себе произвольным актом, не требующим никаких дополнительных мотивировок. В то же время *асухлебарар (нельзя)* предполагает ту или иную мотивировку, которая может быть эксплицирована в тексте:

- *Вари, вари, рурси, нешличил илкьяйда чурхли гъайрикл-ес асухебарар!*

(- *Смотри, смотри, девочка, с мамой так грубо разговаривать нельзя!*)
(А. Абу-Бакар, Даргинские девушки)

Маркером запрета выступает слово-сигнал «*асухлебарар*» (*нельзя*), организующее коммуникативный центр высказывания. Предикатив «*асухлебарар*» сочетается с неопределенной формой глагола «*гъайриклес*» (разговаривать) и с наречием «*чурхли*», характеризующим запрещаемое действие. В даргинском языке слова-сигналы, выражающие прохитивную семантику, имеют сложную структуру. Так, слово «*асухлебарар*» состоит из трех компонентов: *асу* – позволение, *хле* – не, *барар* – будет.

Следующее высказывание свидетельствует о том, что инфинитив при вспомогательном глаголе *асухлебарар* может быть эллиптирован.

Лехкагъая, гъалмагъуни! – иб Аминат Абдуллаевнани. – Бусагъат асухебарар. Яхбарес гялгилли саби, дяг тлашбилзан. (Слушайте, товарищи! – сказала Аминат Абдуллаевна. – Сейчас нельзя. Нужно потерпеть, вытер стирнет).

(З. Зулпукаров, Бездельник)

Адресант, использующий в речи предикатив «*асухлебарар*» (*нельзя*), чаще всего является лицом, полностью осведомленным в ситуации.

Предикатив *биур* (хватит) служит языковым средством выражения семантики прекращения / приостановления действия:

- *Биур цали ца диргядиргес – халпи ахъли гъайухъи, хъуливад къунзухъун Манап. «Ахирра-ахир нуша иличли гъайхедухъес гялмал агархели, сен гелаватликусура» – пирухъун ил, учительницас сунела уркли гъаргьбирули.*

(- *Хватит обманывать друг друга – друг, громко заговорив, зашагал Манап. «В конце концов, если нет необходимости молчать об этом, зачем отступать» – задумался он, открывая душу учительнице.*)

(М.-Р. Расулов, А жизнь не ждёт)

Вербализация запрета адресантом осуществляется по формуле: вспомогательный глагол «*биур*» («хватит», «довольно») с семантикой прекращения действия + инфинитив «*диргядиргес*» в сочетании с существительным в форме родительного падежа «*цали ца*» («друг друга»). Слово «*биур*» в данном случае выступает в значении «*достаточно*», выполняет синтаксическую функцию сказуемого в предложении и является предикативом, близок к императивному междометиям и обычно даёт негативную оценку действиям адресата.

- *Политический хатла... – тикрарбариб илини, ва гурра дукаррялиб.*

- *Биур! – столличи ручкали къути дяхъили, инспектор айзур ва гьимиличл гъайухъун: – Хлу нуни иша дукаркляхъес тлалабарибси ахленри!*

(*Политическая ошибка... – повторил он, и снова засмеялся.*)

- *Хватит! – постучав ручкой по столу, инспектор встал и со злостью заговорил: – Я тебя сюда позвал не смеяться!*

(М.-Р. Расулов, А жизнь не ждёт)

Запрет выражается посредством одной восклицательной реплики. «*Биур*» (*хватит*) в данном случае является императивным междометием, обозначающим требование немедленно прекратить действия адресата, которые говорящий расценивает как отрицательные. Запрет мотивирован: «*Хлу нуни иша дукаркляхъес тлалабарибси ахленри*» (*Я тебя сюда звал не для того, чтобы ты смеялась*).

- *Ш-ш-ш- Лех! – иб Василийли.*

- *Се? – адхлергъиб Аллани.*

- *Катер!.. Катер!..*

(- *Ш-ш-ш- Тихо! – сказал Василий.*)

- *Что? – не поняла Алла.*

- *Катер! ... Катер!...*

(З. Зулпукаров, Бездельник)

В данном примере запрет выражается междометием с семантикой прекращения действия «*Ш-ш-ш*» и императивом «*Лех!*» (*лехлахъи*).

Императивное междометие «*ш-ш-ш*» служит средством выражения семантики запрета вербального действия.

Таким образом, междометия в даргинском языке являются лексико-грамматическими средствами выражения семантики запрета, служат для реализации семантики запрета вербального действия.

Усилительная частица функционирует в роли запрета и как отдельное высказывание, и в сочетании с отрицательным императивом, влияя на интенсивность речевого акта[4]:

- *Сен рисусури, неш, вари марисуд... – иб уршини.*

- *Ну рисули ахленра, бахъ разирубдешли сарра, дила Хизри.*

(- *Почему плачешь, мама, смотри не плач... – сказал сын.*)

- *Я не плачу, это от большой радости, мой Хизри!*

(А.Абу-Бакар, Даргинские девушки);

- *Вари, вари, неш, асухебарар! Се риклуцири гъари хлу?!*

(- *Ни в коем случае, мама, нельзя! Что ты такое говоришь?!*)

(М.-Р. Расулов, А судьбы кто?)

Высказывание, обращённое к конкретному адресату, представляет собой предостережение. На это указывает ремарка «*вари, вари*», в котором содержится значение предостережения. Однако контекст указывает, что в данном случае имеет место запрет, дополненный отрицательным предикативом «*асухлебарар*». Интенсивность запрета усиливается за счет введения в высказывание повторяющейся частицы «*вари, вари*» («*ни в коем случае*»).

- *Хлуни дила тлама бикьулрив, Башир Ахмедович? – пирияхъиб ил.*

Башир Ахмедовичли столлизи хунли бяхъиб.

- *Хлу, хъяша рурси, набчир къугънариркъяхъес хле-ралтари нуни! – вьэъиб илини, учительницачи тлул чебуцили...*

(- *Вы слышите мой голос, Башир Ахмедович? – улыбнулась она.*)

Башир Ахмедович ударил кулаком по столу.

- *Не позволяю тебе, малолетке, издеваться надо мной! – крикнул он, направив палец на учительницу.)*

(М.-Р. Расулов, А жизнь не ждёт)

Для выражения запрета адресантом использован инфинитив 1-го лица, единственного числа, будущего времени с отрицанием «*хле-ралтари*». Запрещаемое действие названо инфинитивом «*къугънариркъяхъес*». Кроме того выражение экспрессии сопровождается невербальными средствами: применяет жест и восклицательную интонацию. Это повышает степень категоричности.

Алла гьумруклиб. – Гъам-ма-дирудая суратличи! – вьэъиб илини. Диргаладулхъуларая.

(*Алла разозлилась. – Не подходите к картине! – крикнула она.*)

(З. Зулпукаров, Бездельник)

К языковым средствам выражения семантики запрета в даргинском языке относятся также глаголы и глагольные формы, в семантике которых заложена способность к осуществлению речевого действия одновременно с его названием: «*къадагъабарибси саби/къадагъадарибти сари*» (запрещено). По степени речевого воздействия они сходны с перформативным глаголом «*къадагъабирулра*» («запрещаю»).

При выражении запрета глаголы и глагольные формы лексико-семантической группы запрещения в даргинском языке, как правило, сочетаются с инфинитивом или существительным девербативом (вербально-переменным компонентом запрета), называющим запрещаемое действие [4]. Например:

- Беркесиличила гъай къадагъадарибти сари!
- Разговоры о еде запрещены!

(З. Зулпукаров, Бездельник)

Семантика запрета передана посредством глагола «къадагъадарибти сари» в сочетании с существительным в форме В.п., называющим запрещаемое действие.

Запрет в даргинском языке может выражаться перформативной конструкцией «къадагъабирулла» («запрещаю») в форме I лица ед. числа настоящего времени изъявительного наклонения:

Набчи хлерикулес къадагъабирулла.

(Запрещаю на меня смотреть)

(Из устной речи)

Средством выражения побудительного значения запрета в даргинском языке служит перформативный глагол «къадагъабирулла» («запрещаю»), представляющий собой сложное образование (сущ. къадагъа (запрет) + гл. бирулла (делаю)).

В перформативном высказывании запрещения, выраженном с помощью перформатива «къадагъабирулла», адресат речи может присутствовать как имплицитно, так и эксплицитно. При эксплицитном выражении адресат обозначается местоимением в дательном падеже.

Следует отметить, что, несмотря на то, что от глагола къадагъабарес (запрещать) образуется существительное къадагъа (запрещение), оно не способно употребляться перформативно и выступать в роли предикативного центра предложения, выражающего запрет. Выражение побудительного значения запрета при помощи перформативного глагола является прямым способом выражения семантики запрета в даргинском языке.

Специфической особенностью «даргинских» способов выражения речевого акта запрета является выражение запрета в виде требования, посредством конструкций с причастием НСВ в сочетании с отрицательным вспомогательным глаголом «негативом». Как особенность можно также выделить и конструкции со сказуемым, выраженным глаголом в форме «отрицательного оптиматива».

Библиографический список

1. Формановская Н.И. *Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход*. Москва, 2002.
2. Вердиева Н.Ф., Казимова Э.А. *Выражение побуждения в русском языке*. Махачкала, 2005.
3. Гвоздев А.Н. *Современный русский язык. Фонетика и морфология (теоретический курс)*. Москва: URSS, 2009.
4. Бируллин Л.А., Храковский В.С. Повелительные предложения: проблемы теории. *Типология императивных конструкций*. Санкт-Петербург, 1992.
5. Муталов Р.О. *Глагол даргинского языка*. Махачкала, 2002.

References

1. Formanovskaya N.I. *Rechevoe obschenie: kommunikativno-pragmaticheskij podhod*. Moskva, 2002.
2. Verdieva N.F., Kazimova E.A. *Vyrazhenie pobuzhdeniya v russkom yazyke*. Mahachkala, 2005.
3. Gvozdev A.N. *Sovremennyj russkij yazyk. Fonetika i morfologiya (teoreticheskij kurs)*. Moskva: URSS, 2009.
4. Biryulin L.A., Hrakovskij V.S. Povelitel'nye predlozheniya: problemy teorii. *Tipologiya imperativnykh konstrukcij*. Sankt-Peterburg, 1992.
5. Mutalov R.O. *Glagoł darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2002.

Статья поступила в редакцию 23.09.19

УДК 111

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00160

Xinyu M., postgraduate, Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia), E-mail: winifred9012.mu@yandex.ru

FEATURES OF THE SEMANTICS OF THE VERBS 到达 AND 达到 WITH THE MEANING 'ACHIEVE' IN CHINESE. Language is an integral part of cognition. It reflects the interaction between communicative, social, psychological and cultural factors. The cognitive approach to the analysis of linguistic units, which currently comes to the fore in linguistic research, indicates the connection between language and human cognitive activity, which manifests itself, in particular, in the characteristics of perception and expression of spatial relationships. Verbs in the Chinese language most often consist of one or two independent hieroglyphs connected graphically, phonetically and semantically. The main purpose of this article is to analyze the semantics of the Chinese verb 到达 (dàodá) 'to get to some place', 达到 (dádào) 'to reach the goal' from the point of view of cognitive semantics, and to compare the translations of the Russian verb *достигать* into Chinese.

Key words: verb, space semantics, Chinese hieroglyphics, meaning of verb.

Синьюй М., аспирантка, МГУ им. М.В. Ломоносова, ВШП, г. Москва, E-mail: winifred9012.mu@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИКИ ГЛАГОЛОВ 到达 И 达到 'ДОСТИГАТЬ' В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается когнитивный подход к анализу языковых единиц, указывающий на связь языка и когнитивной деятельности человека, проявляющейся, в частности, в специфике восприятия и выражения пространственных связей. Глаголы в китайском языке чаще всего состоят из одного или двух самостоятельных иероглифов, связанных графически, фонетически и семантически. Основная цель данной статьи состоит в том, чтобы провести анализ семантики китайских глаголов 到达 (dàodá) – 'достигнуть места' и 达到 (dádào) – 'достигнуть цели, достичь' с точки зрения когнитивной семантики при переводе на русский язык.

Ключевые слова: глагол, пространственная семантика, китайские иероглифы, смысл глагола.

Язык является неотъемлемой частью познания. Он отражает взаимодействие между коммуникативными, социальными, психологическими и культурными факторами. Когнитивный подход к анализу языковых единиц, который в настоящее время выходит на первый план в лингвистических исследованиях,

указывает на связь языка и когнитивной деятельности человека, которая проявляется, в частности, в особенностях восприятия и выражения пространственных отношений [1, с. 16]. В.И. Заботкина отметила, что «одним из основных вызовов XXI в., стоящих перед когнитивной наукой, является проблема интеграции раз-

личных сфер знания и дисциплин, входящих в данную науку» [2, с. 15]. Можно выделить несколько направлений и методов исследования языковых значений с позиции когнитивной лингвистики, которые связаны с использованием общей теории когнитивных моделей и, в частности, образно-схематических моделей, фреймовой теории, основанной на пропозициональных моделях, и теории прототипов [3, с. 50].

Учитывая, что наука о переводе не стоит на месте и на нее оказывают влияние исследования в интегрированных с лингвистикой областях знания, особенно положения когнитивно-дискурсивной парадигмы лингвистического знания, следует учитывать появляющиеся новые тенденции, описываемые учеными применительно к теории перевода [4, с. 391].

Глагол – знаменательная часть речи, которая обозначает состояние или действие и отвечает на вопросы «что (с)делать?», «что (с)делал?», «что (с)делаешь?». Он характеризуется самым широким разнообразием всевозможных грамматических категорий и наиболее разветвленной парадигмой (то есть совокупностью грамматических форм [4, с. 6].

Морфологические и синтаксические особенности глаголов заключаются в том, что они располагают многочисленными словоформами, выражающими как чисто глагольные грамматические значения, так и значения, которые свойственны и другим группам слов. Синтаксическое употребление глагола специфично, его парадигма отличается от парадигмы всех других частей речи как в количественном, так и в качественном отношении [4, с. 6].

Глаголы в китайском языке чаще всего состоят из одного или двух самостоятельных иероглифов, связанных графически, фонетически и семантически [5, с. 4]. В зависимости от контекста семантика слова может меняться посредством словосложения – это один из способов словообразования, состоящий в морфологическом соединении двух или более корней (основ)» [6, с. 469].

Словосложение является продуктивным способом образования новой лексики современного китайского языка. К словосложению примыкает лексико-синтаксическое словообразование, то есть образование новых слов в результате «изменения значения слов и лексикализации словосочетаний» [7, с. 76].

В статье рассматривается глагол «到(dào)» в китайском языке, которому соответствует глагол достичь/достигать в русском языке. В «Русско-китайском словаре (汉俄词典)» о глаголе указывается следующие: *достигнуть границы – 到达边境 (dào dá biān jìng); достичь совершенлетия – 达到成年 (dá dào chéng nián); достигнуть цели – 达到目的 (dá dào mù dì)* [8, с. 104].

Многозначный глагол достичь/достигать является достаточно частотным в русском языке. В «Большом толковом словаре русского языка» С.А. Кузнецова отражены следующие основные его значения и особенности употребления: *достигать/ достичь – «1) чего (до чего или куда); распространять свое действие до какого-л места, предела (о воде лучах света и т.п.); дойти, доехать до какого-л. места предела; 2) дойти до какого-л. уровня, предела в своем развитии, проявлении, в каких-л. изменениях; 3) дожить до определенного возраста»* [9, с. 279].

Следует указать, что в современном китайском языке в двухсложных словах вторая морфема накладывает ограничения и в определенной степени конкретизирует значение слова. Подобные ограничения находят отражение в соответствующей лексической или синтаксической сочетаемости лексем, являющихся стандартами употребления для данного слова [10, с. 25]. В результате этого происходит наполнение одного и того же понятия различным смысловым содержанием, а иногда старое значение, и тем более форма, вовсе могут быть вытеснены новым содержанием [10, с. 27].

Рассмотрим, что же происходит с изучаемым глаголом. Глагол «到» выражает определенное положение предмета в пространстве и в «Китайско-русском словаре (汉俄词典)» фиксируется в следующих значениях: «прибыть куда-либо»; «наступить настать/прийти/приехать»; «идти/ехать/отправиться». Мы используем методика, описанную в работе Р. Лэнкера, который приводил пример с английским словом away («прочь»): на картинке изображается его семантика в виде отношения между «потенциально» движущимся объектом и точкой отсчета: объект находится в точке, максимально удаленной от области точки отсчета; при этом вся картинка оказывается профилем так же, как и при изображении процесса, обозначаемого английским глаголом go («идти») [11, с. 62] (см. рис. 1 и 2).

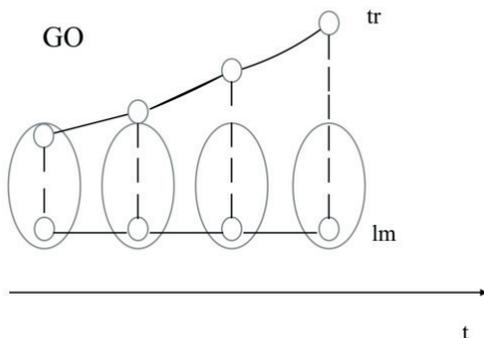


Рис. 1. Схема глагола "GO"

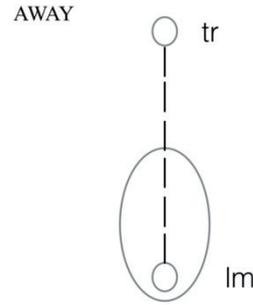


Рис. 2. Схема глагола "AWAY"

Эта методика Р. Лэнкера описания в виде образной схемы может быть применена и для исследования нашего глагола в китайском языке. Например: 火车到上海了 (huǒ chē dào shàng hǎi le) – Поезд дошёл до Шанхая [11, с. 176].

Описание семантики глаголов может быть представлено в виде образной схемы через систему обозначений, предложенных Р. Лэнкером: TR – «движущийся объект» (trajectory), LM – «ориентир» (landmark).

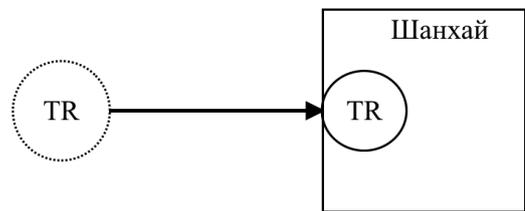


Рис. 3. Схема глагола (到):火车到上海了 (Поезд дошёл до Шанхая)

В примере мы можем наблюдать, что 火车 поезд (траектор) приходит к ориентиру – LM (上海 Шанхай). Цель объекта (TR) – достигнуть конца пути до нужного места (上海Шанхай). Глагол 到 в предложении употреблен в прошедшем времени (глагол + 了(le) обозначает завершенность действия). Местонахождение говорящего определяется тем, что он находится в начале пути или вместе с другими путешественниками.

Рассмотрим следующий пример:

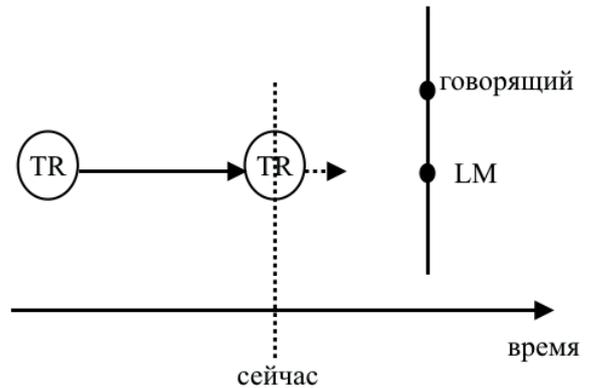


Рис. 4. Схема глагола в предложении 到:他马上就到 (Он сейчас придет)

Примеры: 他马上就到 (tāmǎshàng jiùdào) [11, с. 176] – Он сейчас придет (придет). 马上就 (mǎshàng jiù) обозначает будущее время (скоро будет). Говорящий находится в месте назначения (lm).

В категории переходных глаголов, в свою очередь, выделяется небольшая, но весьма важная группа глаголов, выражающих направление движения: «到(dào)» «дойти», «去(qù)» «выйти», «进(jìn)» «войти», «出(chū)» «уйти» и некоторые другие. Глаголы направления движения характеризуются тем, что все они, как известно, могут выступать в роли морфем-модификаторов при глаголах движения (拿来(nálái) – «принести», 走到(zǒudào) – «дойти»). Сложные глаголы, в состав которых на правах модификаторов входят глаголы направления движения, фонетически характеризуются тем, что они всегда имеют сильное ударение на первом слоге, т.е. на основной морфеме, например, 拿来(nálái) – «принести», 走到(zǒudào) – «дойти» и т.п. [12, с. 120 – 122].

Обычно глагол «到(dào)» используется как результирующая морфема, которая добавляется к основному глаголу и означает какой-то полученный результат. Например, иероглиф 听(tīng) означает, что субъект фокусирует своё внимание –

прислушивается, и он переводится как «слушать», употребляясь с результивной морфемой, как в примере «听到 (tīng dào)» – «услышать», «услышать», что означает: мозг усвоил информацию, поступающую через органы чувств, и результат действия достигнут.

Значение глагола “达 (dà)” можно уходить корнями в прошлое, его следы прослеживаются до эпохи вэньянь. Вэньянь – это древнекитайский язык, который использовался вплоть до XX века. В словаре древнекитайский язык определяется как сквозной, высокий (о должности) доходить/достигать/продвигать.

Поскольку словарный состав байхуа (записи современного разговорного китайского языка) в основном двусложный, то смысловое содержание предложений в байхуа отличается по степени конкретизации от содержания предложений в вэньяне. В вэньяне подавляющее большинство слов были односложными, отсутствие второго компонента в слове способствовало тому, что предельно широкое значение некоторых слов ничем не ограничивалось, и при наличии таких слов в предложении возможно было различное толкование его смысла [10, с. 23]. Рассмотрим следующие примеры: 欲速则不达 (yù sù zé bù dá) – предложение из книги «Лунь юй» означает следующее: «Если гонись за быстротой – не достигнешь» [13, с. 195]. В данном предложении “达 (dà)” означает «достигать цели». Современный китайский язык часто употребляет “达 (dà)” в значениях «достигать цели/уровня или выразить что-нибудь». В общем мы можем наблюдать, что у глагола сохранилось предыдущее значение в вэньяне.

В современном китайском языке ключевые иероглифы используются как главные ориентиры значения. Когда иероглиф “到 (dào)” расположен перед иеро-

глифом “达 (dá)”, то есть “到达 (dàodá)”, то его первое значение – «дойти, доехать до какого-л места предела». Действие глагола направлено на результат. “达 (dá)” указывает на перемещение в пространстве. Сравните:

火车于五点到达北京 (huǒ chē yú wǔ diǎn dào dá běijīng) – Поезд придёт (придёт) в Пекин в 5 часов утра [11, с. 177]. 我们两天后才能到达 (wǒ men liǎng tiān hòu cái néng dào dá) – Мы прибудем только через два дня [11, с. 177].

Когда иероглиф “到 (dào)” находится перед иероглифом “达 (dá)”, глагол “到 (dào)” становится результивной морфемой и указывает на какое-то длительное действие. Глагол “达到 (dàdào)” во втором и третьем значениях, зафиксированных в словаре, означает «достичь/достигать». В современном языке, как в разговорном, так и в особенности в литературном, глагол 达 используется в качестве своего рода формального показателя «для выражения и идей целевого перемещения (реального или только мыслимого)» [12, с. 122]. Например: 达到目的 (dá dào mù dì) – «достигнуть цели» [11, с. 151]. 达到顶点 (dá dào dǐng diǎn) – «дойти до кульминации» [11, с. 151]. 达到国际水平 (dá dào guó jì shuǐ píng) – «достигнуть международного уровня» [11, с. 151]. 达到不可收拾的地步 (dá dào bù kě shōu shì de dì bù) – «дойти до того, что все стало непоправимым» [11, с. 151].

Материал статьи показывает, что глагол “到 (dào)” предопределяют как пространственно-временные, так и причинно-следственные характеристики в тексте. Значительные трудности может представлять перевод слова «достичь/достигать» с русского языка на китайский. Сопоставление ряда примеров с их переводом помогает понять зависимость реализации определенного значения слова «достичь/достигать» от контекста.

Библиографический список

1. Манерко Л.А. Концептуализация пространственных представлений в тексте англо-шотландской народной баллады. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2012; № 2 (031): 16 – 23.
2. Заботкина В.И. От интеграционного вызова в когнитивной науке к интегрированной методологии. *Методы когнитивного анализа семантики слова: компьютерно-корпусный подход*. Москва: Языки славянской культуры, 2015.
3. Болдырев Н.Н. *Когнитивная семантика. Курс лекций по английской филологии*. Тамбов, 2001.
4. Карпека Д.А. *Глагол и грамматические категории предикатов в современном китайском языке*. Санкт-Петербург: Восточный экспресс, 2017.
5. Ван Л., Старостина С.П. *Китайско-русский учебный словарь иероглифов*. Москва: Восточная книга, 2013.
6. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва, 1990. Available at: <http://tapemark.narod.ru/les/>
7. Хаматова А.А. *Словообразование современного китайского языка*. Москва: Изд. «Муравей», 2003.
8. Баранова З.И., Котов А.В. *Русско-китайский словарь*: Ок. 40 000 слов. Москва: Русский язык, 1990.
9. Кузнецов С.А. *Большой толковый словарь русского языка*. Санкт-Петербург: Норинт, 2000.
10. Кленин И.Д., Щичко В.Ф. *Лексикология китайского языка*. Москва: Восточная Книга, 2013.
11. 汉俄词典, 上海: 商务印书馆. *Китайско-русский словарь*. Шанхай: Коммерческое изд-во, 1989.
12. Драгунов А.А. *Исследования по грамматике современного китайского языка*. Том 1. Части речи. Москва – Ленинград: Изд-во АН СССР, 1952.
13. Юй Л. *论语*, 北京: 中华书局. Пекин: Чжунхуа, 2007.

References

1. Manerko L.A. Conceptualization of spatial representations in the text of Anglo-Scottish folk ballad. *Voprosy kognitivnoy lingvistiki*. 2012; № 2 (031): 16 – 23.
2. Zabolotkina V.I. From integrative challenge in cognitive science to integrated methodology. *Methods of cognitive analysis of word semantics: corpus-based approach*. Moscow: Slavic Languages Culture, 2015.
3. Boldyrev N.N. *Cognitive semantics. Course of lectures on English philology*. Tambov, 2001.
4. Karpeka D.A. *Verb and grammatical categories of predicates in modern Chinese*. Saint-Petersburg: Vostochnyy `ekspress, 2017.
5. Van L., Starostina S.P. *Chinese-Russian educational glossary of ideographs*. Moscow: Vostochnaya kniga, 2013.
6. *Linguistic encyclopedic dictionary*. Moscow, 1990. Available at: <http://tapemark.narod.ru/les/>
7. Hamatova A.A. *Word formation in modern Chinese*. Moscow: Izd. "Muravej", 2003.
8. Baranova Z.I., Kotov A.V. *Russian-Chinese dictionary*: Ok. 40 000 words. Moscow: Russian language, 1990.
9. Kuznetsov S.A. *Large Russian dictionary*. Saint-Petersburg: Norint, 2000.
10. Klenin I.D., Schichko V.F. *Lexicology of Chinese*. Moscow: Vostochnaya Kniga, 2013.
11. 汉俄词典, 上海: 商务印书馆. *Chinese-Russian dictionary*. Shanghai: Commercial publishing house, 1989.
12. Dragunov A.A. *Researches on the grammar of modern Chinese*. Volume 1. Parts of speech. Moscow – Leningrad: Izd-vo AN SSSR, 1952.
13. Yuj L. *论语*, 北京: 中华书局. Peking: Chzhunhua, 2007.

Статья поступила в редакцию 22.09.19

УДК 821

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00161

Mayevsky S.S., postgraduate, Belarusian State University, Department of Applied Linguistics, Faculty of Philology (Minsk, Belarus),
E-mail: maevskiiss@gmail.com

THE TERM “KNOWLEDGE BASE” IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN LANGUAGE ADAPTIVE ELR KNOWLEDGE DATABASE.

The article summarizes a problem of terminological inaccuracies as obstacles to the practical development in the field of computer linguistics. The meaning and contents of the concept of “knowledge” in various scientific and industrial fields is determined. The terms “knowledge database” and “linguistic knowledge database” are examined in detail, the boundaries of their meanings are determined. The analysis of these terms is carried out in the context of the knowledge database developing by the author and intended for use in Russian language adaptive electronic learning resource (ELR). The author concludes that the linguistic information presented in the linguistic knowledge base has its own specific features: there may be inaccurate information due to the variability and mobility of the boundaries of the language norm; incompleteness of information due to the openness and constant development of natural language, the presence of erroneous information due to its obsolescence, errors of manual input, inconsistency of the work of experts, due to errors of automated formation. This should be taken into account when working with these databases.

Key words: knowledge database, linguistic knowledge database, computer linguistics, electronic learning resource, Russian language.

С.С. Маевский, аспирант, Белорусский государственный университет, кафедра прикладной лингвистики (филологический факультет), г. Минск,
E-mail: maevskiiss@gmail.com

ТЕРМИН «БАЗА ЗНАНИЙ» В КОНТЕКСТЕ РАЗРАБОТКИ БАЗЫ ЗНАНИЙ АДАПТИВНОГО ЭОР ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В статье кратко освещается проблема терминологических неточностей как препятствия на пути к практическим разработкам в области компьютерной лингводидактики. Определяется сущность и наполнение понятия «знание» в различных научных и производственных сферах. Подробно рассматриваются термины «база знаний» и «лингвистическая база знаний», определяются границы их значений. Анализ указанных терминов производится в контексте разрабатываемой автором базы знаний, предназначенной для использования в адаптивном электронном образовательном ресурсе (ЭОР) по русскому языку. Делается вывод о том, что информация, представленная в лингвистической базе знаний, имеет свои специфические особенности: может иметь неточный характер, обусловленный вариативностью и подвижностью границ языковой нормы; быть неполной, что обусловлено открытостью и постоянным развитием естественного языка, ошибочной ввиду её устаревания, ручного ввода, несогласованности работы экспертов, автоматизированного формирования. Это нужно учитывать при работе с данными базами.

Ключевые слова: база знаний, лингвистическая база знаний, компьютерная лингводидактика, электронный образовательный ресурс, русский язык.

Развитие электронного обучения тесно связано с формированием информационных технологий. В частности, появление новых технологических решений, в особенности решений, повышающих наглядность представления той или иной информации в электронном виде, улучшающих качество работы с большими данными (bigdata) либо обеспечивающих максимальное использование в работе с компьютером человеческих возможностей, всегда ставит вопрос о внедрении таких достижений в образовательный процесс. Не является исключением и компьютерная лингводидактика (КЛ).

Несмотря на то, что в отечественной науке дисциплина КЛ является достаточно молодой (сам термин «КЛ» был предложен К.Р. Пиотровской в 1991 году [1, с. 5]), в настоящее время в ней оформились три самостоятельных направления исследований: 1) разработка теоретических аспектов использования компьютеров в обучении языку; 2) экспериментальная работа по созданию и использованию в учебном процессе компьютерных материалов, предназначенных для различных целей, форм и профилей обучения; 3) исследование путей интеграции компьютерного обучения с общим процессом преподавания языка, разработка эффективных приёмов органичного использования информационных технологий в учебном процессе [2, с. 8]. Как и в любой научной дисциплине, теоретическое направление в КЛ тесно взаимосвязано с практической экспериментальной работой; данные направления органично дополняют друг друга, достижения в одной области оказывают значительные влияния на инновации в другой. Тем не менее, несмотря на непрерывное, активное и повсеместное создание новых электронных лингводидактических материалов, во многом неоднозначными и порою спорными остаются некоторые термины, которыми оперирует КЛ. Из-за неоднозначности подходов к описанию явлений возникают даже ситуации, когда для обозначения одного и того же явления разными исследователями используется целый ряд терминов. Так случилось, например, с ныне общепринятым термином «Computer-Assisted Language Learning» (CALL), с которым в зарубежной литературе сосуществуют термины «Computer Assisted Instruction» (CAI), «Computer Based Instruction» (CBI), «Computer Assisted Learning», «Computer Aided Learning» (CAL), «Computer Based Learning» (CBL), «Computer Based Training» (CBT), «Computer Managed Instruction» (CMI) [3]. Возникновение подобных ситуаций, с нашей точки зрения, связано не только с сущностью явлений, которые описываются, но и с тем, на какие «границы» претендует описывающий явление термин.

Терминологические неточности – серьёзное препятствие на пути к практическим разработкам в любой научной или производственной сфере. С указанной проблемой нам пришлось столкнуться при проведении собственной разработки экспериментального фрагмента базы знаний адаптивного электронного образовательного ресурса по русскому языку. Для того чтобы максимально точно определить цель нашей работы, прежде всего необходимо установить значение и границы термина «База знаний» (БЗ). Проводимый нами анализ не претендует на всеобщность, однако его результаты возможно применить при реализации разработок, подобной нашей.

Прежде чем приступить к рассмотрению значения термина БЗ в контексте разработки адаптивного электронного образовательного ресурса (ЭОР) по русскому языку, необходимо отметить, что, несмотря на достаточно длительное существование технологии (начало её использования можно связать с первыми работами по созданию искусственного интеллекта), до сих пор нет общепринятого понимания того, чем именно должна являться база знаний, и контент какого типа она должна содержать. Так, зачастую сегодня базами знаний называют системы справочного типа, созданные с помощью Wiki и подобных ей технологий, представляющие собой масштабные сборники статей по той или иной предметной области, снабжённые системами поиска, комментирования, правки, контроля версий. В таком виде «базы знаний» используются не только в образовательных интернет-проектах, но и в бизнесе. Наряду с рассмотренной трактовкой понятия БЗ необходимо рассмотреть определение, представленное в международном стандарте ISO/IEC/IEEE 24765-2010, трактующим БЗ как «базу данных, содержащую правила вывода, информацию о человеческом опыте и знаниях в предметной области» [4]. Сущность и реальный потенциал технологии БЗ гораздо шире, нежели просто справочного издания, что делает её основной технологией для реализации интеллектуальных и, в частности, экспертных систем.

Преимущества технологии БЗ наиболее очевидны при сопоставлении с наиболее близкой ей технологией – базой данных (БД). Различия заключаются, прежде всего, в том, для хранения и использования какого контента они предназначены или в том, чем данные отличаются от знаний. Согласно определению из популярного учебника по базам знаний Т.А. Гавриловой и В.Ф. Хорошевского, данные – это отдельные факты, характеризующие объекты, процессы и явления предметной области, а также их свойства [5, с. 19]. «При обработке ЭВМ данные трансформируются, условно проходя следующие этапы:

- D1 – данные как результат измерений и наблюдений;
- D2 – данные на материальных носителях информации (таблицы, протоколы, справочники);
- D3 – модели (структуры) данных в виде диаграмм, графиков, функций;
- D4 – данные в компьютере на языке описания данных;
- D5 – базы данных на машинных носителях информации» [5, с. 19].

Если термин «данные» более-менее идентично интерпретируется различными исследователями, то границы термина «знания» разнятся в зависимости от предметной области, в которой данный термин определяется.

Большая советская энциклопедия определяет знание как «проверенный практикой результат познания действительности, верное её отражение в сознании человека» [6, с. 555]. Новейший энциклопедический словарь даёт аналогичное определение, за исключением того, что вместо понятия «сознание» использует понятие «мышление» [7, с. 450]. В философии, социологии, религии знание трактуется как «селективная, упорядоченная, определённым способом (методом) полученная, в соответствии с какими-либо критериями (нормами) оформленная информация, имеющая социальное значение и признаваемая в качестве именно знания определёнными социальными субъектами и обществом в целом» [8, с. 294 – 295]. В психологии и педагогике знания – «результаты процесса познания действительности, отражающие её в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, гипотез, теорий, концепций, принципов, законов, закономерностей и т.д. Неотъемлемые качества подлинных знаний – их осознанность, осмысленность, насыщенность конкретным содержанием, чётким представлением и пониманием изучаемых предметов, явлений, их закономерностей, умение не только назвать и описать, но, где надо, и объяснить изучаемые факты, указать их взаимосвязь и отношения, обосновать усваиваемые положения, сделать выводы из них» [9, с. 242].

Все указанные определения термина «знание», безусловно, оказали своё влияние на понимание знания в сравнительно более молодом междисциплинарном направлении информатики – искусственном интеллекте как «вида информации, отражающей опыт специалиста (эксперта) в определённой предметной области, его понимание множества текущих ситуаций и способы перехода от одного описания объекта к другому» [10, с. 131], в частности, сохраняется неотделимость знания от субъекта познания (в данном случае эксперта). Для знания с точки зрения информатики характерны **внутренняя интерпретируемость, структурированность, связанность и взаимная активность**. Именно указанные признаки отличают организацию знаний от организации данных в традиционной БД. Расшифровку значения данных признаков находим у Г.С. Поспелова и Д.А. Поспелова, а также, в более поздней работе у А.А. Мицкевича, Е.А. Константиновой и С.Г. Мухамедвалеевой [11], [12, с. 7 – 8]:

- **Внутренняя интерпретируемость** – когда элементы модели могут быть объяснены с помощью самой модели. Например, это может быть сделано с помощью выделения двух или более уровней в модели. В частности, в моделях данных имеются уровни описания структуры данных и экземпляров данных. <...> В моделях знаний внутренняя интерпретируемость достигается равноправием элементов, представляющих разные уровни модели (целого и части, конкретного и общего и т.п.).

- **Структурированность** выражается в том, что структура определяется, прежде всего, смыслом данных, или их семантикой. Декомпозиция структур строится на иерархии обобщения «общее – частное» («род – вид» и т.п.) и иерархии агрегации «целое – часть» («система – функция», «агрегат – элемент» и т.п.). Всё это присутствует в хорошо структурированных моделях

- **Активность** – это свойство знаний генерировать новые знания, что принципиально отличает знания от данных, но при этом не направляется логикой са-

мой модели, не является абсолютно необходимым. В моделях знаний структурированность в указанном смысле закладывается априорно.

● **Связность** – один из спорных элементов системы баз знаний. Его аналогом в системах баз данных является целостность БД. Однако связность означает существенно больше, чем просто целостность данных. Она обязательно присутствует в моделях знаний и выражает закономерности, причинно-следственные связи и другие количественные отношения знаний. Целостность данных не имеет адекватного выражения в СУБД, тогда как связность представлена в моделях знаний и структурно, и процедурно, т.е. механизмом вывода, системами предикатов и продукций.

Гордич А.А., определяя знания как «выявленные закономерности предметной области (принципы, законы, алгоритмы), позволяющие решать задачи в этой области» [13, с. 47], считает также, что знания являются особым видом интеллектуальных ресурсов и обладают рядом следующих специфических свойств [13, с. 47 – 48]:

- «знания долговечны, ибо они нематериальны;
- знания не знают границ. Они легко распространяются, в особенности по современным цифровым сетям телекоммуникаций;
- знания – постоянно увеличивающийся ресурс. Его расширенное воспроизводство обеспечивают наука, технический прогресс, образование; знания – единственный неограниченный ресурс, единственный актив, который увеличивается по мере его использования;
- знания можно продавать многократно;
- Знания чувствительны к фактору времени. Их ценность зависит от того, когда они применяются. Имеет место и старение знания, по аналогии с моральным износом оборудования;
- знания социальны, являясь одновременно и общественным, и частным благом;
- знания – орудие конкуренции. Интеллектуальный капитал, менеджмент знаний признаются сегодня важнейшими инструментами и ресурсами в конкурентной борьбе».

«Классическая» формула, иллюстрирующая суть понятия «знания», на которой основана технология БЗ, выглядит как «Знания = Данные + Метаданные (данные о данных)». При обработке на ЭВМ знания трансформируются аналогично данным [5, с. 20]:

- «Z1 – знания в памяти человека как результат мышления;
- Z2 – материальные носители знаний (учебники, методические пособия);
- Z3 – поле знаний – условное описание основных объектов предметной области, их атрибутов и закономерности, их связывающих;
- Z4 – знания, описанные на языках их представления (продукционные языки, семантические сети, фреймы);
- Z5 – база знаний на машинных носителях информации».

Мы изучили понятие знания, его свойства и характеристики, а также описали способ его трансформации при обработке на компьютере. Понятно, что БЗ – это некая сплецифическая совокупность знаний, скомпонованная технически. Тем не менее, для проведения конкретной разработки необходимо также выделить структурные и сущностные особенности технологии. Исследователь Ю.А. Горяев определяет базу знаний как «совокупность знаний, относящихся к некоторой предметной области и формально представленных таким образом, чтобы на их основе можно было осуществлять рассуждения». В подобном понимании базы знаний используются «в контексте экспертных систем, где с их помощью представляются навыки и опыт экспертов, занятых практической деятельностью в соответствующей области» [14, с. 105]. С нашей точки зрения, данное определение действительно подходит под указанный автором контекст, однако оно недостаточно в контексте разработки базы знаний адаптивного ЭОР по русскому языку. В частности, возможность на основе знаний «осуществлять рассуждения» ещё не делает технологию чем-то особенным, ведь совершать указанное действие можно и с помощью данных, представленных в БД, и для этого не всегда есть необходимость прибегать к каким-либо техническим средствам. Более точным нам видится понимание технологии БЗ, представленное в издании «Информатика. Новый систематизированный толковый словарь-справочник» автора Ф.С. Воройского. Если БД – это, по существу, только совокупность данных, связанных и организованных по определённым правилам, то БЗ, согласно указанному изданию, – это «совокупность фактов и правил, описывающая предметную область и вместе

с механизмом вывода позволяющая отвечать на вопросы, соответствующие этой предметной области, но ответы на которые в явном виде не присутствуют в базе» [15, с. 55]. О данной особенности технологии говорят и другие исследователи, в частности, В.С. Осерко [16, с. 197] и уже упоминавшийся нами А.А. Гордич [13, с. 50]. Н.И. Криштапович отмечает также, что одной из отличительных особенностей БЗ является наличие в них интеллектуального интерфейса, в состав которого входят собственно база знаний, процессор общения и программа-планировщик [17, с. 141].

Знания в БЗ представлены с помощью определённого языка представления (ЯПЗ). Представление знаний осуществляется с помощью различных моделей, выбор которых в процессе разработки зависит от различных факторов: решаемых задач, используемой технологической платформы и языков программирования, целей системы и пр. Существуют десятки моделей описания знаний для различных предметных областей. Модели описания знаний можно разделить на следующие основные классы:

- продукционные модели;
- семантические модели;
- фреймовые модели;
- формальные логические модели;
- модели, основанные на нечётких множествах;
- продукционно-фреймовые модели [13, с. 49].

Выбор конкретной модели описания знаний для нашей разработки во многом зависит от специфики задач, для решения которых разрабатывается БЗ; вероятнее всего, в нашем случае должна быть применена комбинированная модель. Необходимо также отметить, что разработка адаптивного ЭОР по русскому языку предполагает использование так называемой лингвистической базы знаний (ЛБЗ), что соответствует рассматриваемой в нашей работе предметной области «русский язык».

Термин ЛБЗ, несмотря на широкое использование БД и БЗ в лингвистике, до сих пор не имеет единого определения. Причина этого видится нами в том, что разные авторы понимают данный термин по-разному в зависимости от целей своих разработок. Так, авторы труда «Прикладное программное обеспечение: системы автоматической обработки текстов» М.Г. Мальковский, Т.Ю. Грацианова и И.Н. Полякова, занимавшиеся вопросами функционирования системы ЛИНАР, разработанной на кафедре алгоритмических языков факультета ВМК МГУ, понимают ЛБЗ как базу, «содержащую базовые общие знания о русском языке» [18]. Данное определение, с нашей точки зрения, слишком общее и не отражает техническую сторону вопроса. В статье «Многоязычная лингвистическая база знаний: архитектура и метаданные» Н.В. Лулева описывает создаваемую коллективом авторов многоязычную ЛБЗ как основанную на разработке «системы правил фразовых структур, отражающих также и отношения зависимости через механизм наследования атрибутов головной вершины» [19]. Исследователь Чеусов А.В. в статье «Разработка лингвистических процессоров промышленной обработки текстовых документов» рассматривает ЛБЗ как лингвистический ресурс системы, отделённый от программного кода и определяющий работу лингвистического процессора. При этом в состав ЛБЗ могут входить лингвистические ресурсы различного типа: словари, классификаторы, корпуса текстов, грамматики, правила анализа и преобразования текста на различных уровнях и т.д. [20]. Данное определение представляется нам отражающим весь спектр задач, возложенных на ЛБЗ в системах различного типа, и может быть применено для нашей конкретной разработки.

Завершая анализ терминов БЗ и ЛБЗ, отметим, что лингвистическая информация, представленная в ЛБЗ, имеет свои специфические особенности. Данные особенности охарактеризовали М.Г. Мальковский и А.В. Суботин: 1) неточный характер информации, обусловленный вариативностью и подвижностью границ языковой нормы, статистическим характером отдельных видов информации, сложностью процесса формализации описываемых языком явлений на семантическом уровне; 2) неполнота информации, обусловленная открытостью и постоянным развитием естественного языка, а также наличие языковых особенностей отдельных носителей; 3) наличие ошибочной информации ввиду её устаревания, ошибок ручного ввода, несогласованности работы экспертов, ошибок автоматизированного формирования [21]. С нашей точки зрения, данный перечень является универсальным для описания специфики БЗ ЭОР по любому естественному языку.

Библиографический список

1. Гарцов А.Д. *Электронная лингводидактика в системе инновационного языкового образования*. Автореферат ... доктора педагогических наук. Москва, 2009.
2. Бовтенко М.А. *Компьютерная лингводидактика: Учебное пособие*. Москва, 2005.
3. Демидова И.В., Сулицкая Е.Е. *Компьютерная лингводидактика – будущее языкового образования в экономических вузах*. Available at: <http://sdo.rea.ru/cde/conference/23/file.php?fileid=118>
4. *ISO/IEC/IEEE 24765-2010(E), Systems and software engineering – Vocabulary*. IT-Regie – The business of IT for the business. Available at: <https://www.smaele.nl/documents/iso/ISO-24765-2010.pdf>
5. Гаврилова Т.А. и др. *Базы знаний интеллектуальных систем*. Санкт-Петербург, 2000.
6. *Большая советская энциклопедия*. в 30 т.; Т. 9. Москва, 1972.
7. *Новейший энциклопедический словарь: 20000 статей*. Москва, 2006.
8. *Большой энциклопедический словарь: философия, социология, религия, эзотеризм, политэкономия*. Минск, 2002.
9. *Психолого-педагогический словарь*. Минск, 2006.
10. Кандыбович Л.А., Мудрик А.В. *Менеджмент знаний. Терминологический словарь-справочник*. Минск, 2010.

11. Поспелов Г.С. *Искусственный интеллект – прикладные системы*. Москва, 1985.
12. Мицкевич А.А. и др. *Базы знаний и экспертные системы*. Москва, 1989.
13. Гордич А.А. *Базы данных и знаний*. Минск, 2015.
14. Горяев Ю.А. *Информатика*: учебное пособие. Москва, 2005.
15. Воройский Ф.С. *Информатика. Новый систематизированный толковый словарь-справочник (введение в современные информационные и телекоммуникационные технологии в терминах и фактах)*. Москва, 2003.
16. Оскерко В.С. и др. *Компьютерные информационные технологии*: учебное пособие в 3 ч. Минск, 2011; Ч. 2.
17. Криштапович Н.И. *Базы данных и знаний*: учебно-методический комплекс. Минск, 2008.
18. Грацианова Т.Ю. *Прикладное программное обеспечение: системы автоматической обработки текстов*. Москва, 2000.
19. Лунева Н.В. *Многоязычная лингвистическая база знаний: архитектура и метаданные*. Available at: http://rcdl.ru/doc/2007/paper_58_v1.pdf
20. Чеусов А.В. Разработка лингвистических процессоров промышленной обработки текстовых документов. *Искусственный интеллект*. 2006; № 4: 635 – 639.
21. Мальковский М.Г., Субботин А.В. *Еще раз об автоматизированном формировании лингвистических баз знаний: технологические аспекты интеграционного подхода*. Available at: <http://www.dialog21.ru/digest/2000/articles/malkovsky/>

References

1. Garcov A.D. *Elektronnaya lingvodidaktika v sisteme innovacionnogo yazykovogo obrazovaniya*. Avtoreferat ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2009.
2. Bovtenko M.A. *Komp'yuternaya lingvodidaktika*: Uchebnoe posobie. Moskva, 2005.
3. Demidova I.V., Sulickaya E.E. *Komp'yuternaya lingvodidaktika – buduschee inoyazychnogo obrazovaniya v `ekonomicheskikh vuzah*. Available at: <http://sdo.rea.ru/cde/conference/23/file.php?fileid=118>
4. *ISO/IEC/IEEE 24765-2010(E), Systems and software engineering – Vocabulary*. IT-Regie – The business of IT for the business. Available at: <https://www.smaele.nl/documents/iso/ISO-24765-2010.pdf>
5. Gavrilova T.A. i dr. *Bazy znaniy intellektual'nyh sistem*. Sankt-Peterburg, 2000.
6. *Bol'shaya sovetskaya `enciklopediya*: v 30 t.; T. 9. Moskva, 1972.
7. *Novejsnij `enciklopedicheskij slovar': 20000 statej*. Moskva, 2006.
8. *Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar': filosofiya, sociologiya, religiya, `ezoterizm, polit' ekonomiya*. Minsk, 2002.
9. *Psihologo-pedagogicheskij slovar'*. Minsk, 2006.
10. Kandybovich L.A., Mudrik A.V. *Menedzhment znaniy. Terminologicheskij slovar'-spravochnik*. Minsk, 2010.
11. Pospelov G.S. *Iskusstvennyy intellekt – prikladnye sistemy*. Moskva, 1985.
12. Mickevich A.A. i dr. *Bazy znaniy i `ekspertnye sistemy*. Moskva, 1989.
13. Gordich A.A. *Bazy dannyh i znaniy*. Minsk, 2015.
14. Goryaev Yu.A. *Informatika*: uchebnoe posobie. Moskva, 2005.
15. Voroykskiy F.S. *Informatika. Novyj sistematizirovannyj tolkovyj slovar'-spravochnik (vvedenie v sovremennye informacionnye i telekommunikacionnye tehnologii v terminah i faktah)*. Moskva, 2003.
16. Oskerko V.S. i dr. *Komp'yuternye informacionnye tehnologii*: uchebnoe posobie v 3 ch. Minsk, 2011; Ch. 2.
17. Krishchapovich N.I. *Bazy dannyh i znaniy*: uchebno-metodicheskij kompleks. Minsk, 2008.
18. Gracianova T.Yu. *Prikladnoe programnoe obespechenie: sistemy avtomaticheskoy obrabotki tekstov*. Moskva, 2000.
19. Luneva N.V. *Mnogoyazychnaya lingvisticheskaya baza znaniy: arhitektura i metadanne*. Available at: http://rcdl.ru/doc/2007/paper_58_v1.pdf
20. Cheusov A.V. *Razrabotka lingvisticheskikh processorov promyshlennoj obrabotki tekstovykh dokumentov. Iskusstvennyy intellekt*. 2006; № 4: 635 – 639.
21. Mal'kovskij M.G., Subbotin A.V. *Esche raz ob avtomatizirovannom formirovanii lingvisticheskikh baz znaniy: tehnologicheskie aspekty integracionnogo podhoda*. Available at: <http://www.dialog21.ru/digest/2000/articles/malkovsky/>

Статья поступила в редакцию 22.09.19

УДК 82

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00162

Pavlenko V.G., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: verony79@mail.ru

Makarova O.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: o-ss@mail.ru

Kardumyan M.S., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: mili-kardumyan@rambler.ru

SPEECH UNITS OF ADDRESS IN THE ENGLISH MASS-MEDIA DISCOURSE. The article deals with the study of the address speech units with the aspect of politeness in the English mass-media discourse. The topicality of the study is conditioned by the fact that in the national cultural dimension of language studies in modern linguistics is a relevant research area. The topicality of the work is because of the *insufficient knowledge* of speech means expressing politeness in the English language, the lack of contextual analysis of lexical units in the mass media discourse. The objective of this research is the study of English speech units expressing the category of politeness. The purpose of this article is the consideration of frequency of speech units reflecting the category of politeness in the English mass media discourse. The authors identified the speech units: modal words (adverbs and verbs), parenthetical structures as markers of polite speech. The conclusions are drawn that grammatical means contribute to the achievement of a positive communicative effect.

Key words: politeness category, mass-media discourse, national character, communication.

В.Г. Павленко, канд. филол. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: verony79@mail.ru

О.С. Макарова, канд. пед. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: o-ss@mail.ru

М.С. Кардумян, ст. преп., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: mili-kardumyan@rambler.ru

РЕЧЕВЫЕ ЕДИНИЦЫ ОБРАЩЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ МАССМЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ

Статья посвящена изучению речевых единиц в аспекте категории вежливости в массмедийном дискурсе английского языка. Актуальность работы состоит в том, что для современной лингвистики характерен повышенный интерес к национально-культурному аспекту исследования языка, к исследованию категории вежливости определенного этноса. Актуальность работы обусловлена также недостаточной изученностью языковых средств выражения вежливости в английском языке, отсутствием контекстуального анализа лексических единиц в массмедийном дискурсе. Цель работы заключается в изучении речевых единиц, выражающих категорию вежливости в английском языке. Задачей исследования является рассмотрение частотности употребления речевых единиц, отражающих категорию вежливости в массмедийном дискурсе английского языка. Авторами были выделены речевые единицы: модальные слова (наречия и глаголы), аксиологические предикаты и грамматические конструкции в качестве маркеров вежливой речи. Получены выводы о том, что речевые единицы категории вежливости способствуют достижению положительного коммуникативного эффекта.

Ключевые слова: категория вежливости, массмедийный дискурс, национальный характер, общение.

Одной из наиболее актуальных проблем современной российской действительности является состояние речевой культуры. В связи с социальными, политическими и экономическими изменениями переосмысливается понятие культура.

Развитие культуры общества неизбежно создает в словарном составе каждого языка смысловые лакуны, которые говорящие на данном языке пытаются заполнить всеми доступными им способами. При переводе с одного языка на другой эти лакуны иногда выпадают из-за несоответствия лексики, граммати-

ческой структуры различных языков. Это несоответствие национальных языков свидетельствует об их культурном различии.

Как известно, с культурой тесно взаимодействует язык. Действительно, соотношение языка и культуры – вопрос сложный и многоаспектный, изучающий проблемы взаимосвязи и взаимодействия языка и культуры. Язык формирует своего носителя и культуру. Язык как культурный код народа представляет обширную область научных исследований.

Для выявления тенденций развития языковой системы важно наблюдать языковые процессы, происходящие в периоды наиболее интенсивного изменения языкового окружения, в частности, социальных (политических, культурных и т.п.) условий. Язык, культура и общество связаны между собой. Изменения в обществе являются одновременно и временем изменения языковой системы. На фонетическом, грамматическом уровнях языка общественные изменения проявляются опосредованно, в течение долгого времени. Лексический уровень языка отражает происходящие в социальной жизни изменения, общественное сознание, с одной стороны, а лексика и язык в целом оказывают влияние на формирование общественного сознания, с другой. В лексических единицах происходит отражение миропонимания человека [1].

В современном мире возникают сложности межкультурного взаимодействия собеседников. Это объясняется различием в понимании социальных норм поведения. Следовательно, возникает необходимость в изучении не только иностранного языка, но и национально-культурных особенностей другого народа.

В настоящее время в лингвистике актуальным становится изучение языковых средств, лексических единиц и речевых образцов в дискурсе массмедиа, так как исследование языка газетных изданий позволяет точно проследить изменения, происходящие в обществе.

В данной статье исследуется частотность употребления речевых образцов, репрезентирующих категорию вежливости в английском языке.

Для массмедийного дискурса характерно наличие эмоционально окрашенных, политических и экономических лексических единиц [2, с. 65]. Газетные публикации выстраиваются по определённому шаблону с выработанными речевыми клише [3, с. 54]. Существует некая модель газетного языка, позволяющая определить функционирование языковых средств в дискурсе массмедиа [4, с. 33].

Материалом нашей работы послужили тексты британских газет и журналов, опубликованных в печатных СМИ в 2015 – 2019 гг.: «The Independent», «The Guardian», «The Times» [5, 6, 7]. Причиной такого является то, что именно средства коммуникации в массмедийном дискурсе отражают изменения, происходящие в обществе.

В работе нами были использованы следующие методы: категориальный анализ, рассматривающий понятие «категория вежливости» в английском языке, прагмалингвистический анализ, корпусный анализ.

Объектом исследования в данной статье является понятие «категория вежливости» в английской лингвокультуре.

В качестве предмета исследования выступают речевые клише, объективирующие категорию вежливости в газетных текстах английского языка. Нами были исследованы следующие лексические единицы: модальные наречия (perhaps, maybe, possibly), аксиологические предикаты (I presume, I suppose, I guess, I think, I hope) и конструкции с модальными глаголами would you mind / do you mind). Выбор данных языковых единиц был обусловлен тем, что они актуализируют эпитемическую модальность и выражают субъективную оценку говорящего.

Целью работы является описание речевых образцов и их функций, выражающих категорию вежливости, а также выявление их частотности употребления в современном массмедийном дискурсе английского языка.

Новизной является то, что речевые образцы и клише с аспектом вежливости исследуются в массмедийном дискурсе английского языка.

Заинтересованность к изучению категории вежливости проявляли такие выдающиеся лингвисты, как Г.П. Грэйс, Г. Каспер, Р. Лакофф, М. Култхард, Дж. Лич, Г.Р. Шамьенова, Т.Ф. Ухина, Ю. Таранцев, Т.В. Ларина и др.

Общезвестный факт, что у каждого народа свои ценностные представления, отражающие его представления о себе и мире. Для любого общества характерно свое понимание категории вежливости, отражающей менталитет, культуру, традиции. Безусловно, что в культуре любого народа происходит реализация данной категории в зависимости от коммуникативной ситуации.

Для английского этноса является воплощением идеальное применение данной категории в процессе коммуникации. В британском речевом этикете, как и в любом другом, конечно, существуют свои нормы и правила коммуникативного поведения. Характерной чертой национального характера английского народа считают чрезмерную учтивость, подчеркнутую вежливость [8, с. 15 – 17].

Для английского народа характерна некая социальная «отчужденность», которая является проявлением взаимного уважения. Британский народ свято оберегает своё личное пространство, посягательство на которое считается грубым нарушением норм коммуникативного поведения. Ему присуще социальное дистанцирование как проявление взаимного уважения членов коммуникативного акта. Дистанцированность выступает как ценностная ориентация английского народа по отношению к окружающему миру и оказывает влияние на особенности выбора стратегий вежливого общения.

Британцы весьма почитательно относятся к собственным правам, в особенности к праву на личную жизнь и сохранение «личного пространства». Хорошо это или плохо, однако настоящие особенности британской природы проявляются полное в национальном характере и едином образе существования.

Для английского речевого этикета характерны свои правила и нормы, свое понимание вежливости. Любое отклонение от речевого этикета воспринимается как проявление невоспитанности или как преднамеренная грубость. Правила английского этноса имеют существенное расхождение с правилами и нормами

других национальных культур. Возможно, что различия в понимании вежливости объясняются тем фактом, что в каждой культуре существует свой концепт вежливости, и само это слово имеет разное толкование. Так, по данным словарей в русском языке вежливость – это соблюдение правил приличия, учтивость; в английском – демонстрация уважения к другим.

Те, кто нарушают правила коммуникативного поведения, считаются грубыми и невоспитанными. Возможно поэтому для речи представителей «туманного Альбиона» свойственно употребление не прямых, «уклончивых» выражений. Британцы стараются не выходить за рамки приличия, и им приходится сдерживать свои эмоции, уходить от ответа даже тогда, когда следовало бы дать ответ или выразить отрицательный ответ. У англичан весьма развиты вербальные средства коммуникации, то есть способы передачи информации посредством слов, речевого общения. Английские устои предписывают спокойствие в словах и суждениях, рассматривая это как символ уважения к собеседнику. В английском языке существует огромное разнообразие вариантов выражения уклончивого ответа. К таким способам относятся употребление речевых единиц, смягчающих высказывание, с целью проявления нерешительности или неопределённости. К таким речевым единицам относятся многие модальные слова и аксиологические предикаты, представляющие маркеры категории вежливости. Эти речевые единицы выражают субъективное отношение говорящего ко всему высказыванию. Они реализуют оценочную функцию, которая характерна для массмедийного дискурса английского языка.

Материал нашего исследования свидетельствует, что больше всего маркеров вежливости наблюдается в диалоговой речи. Мы рассмотрели речевые единицы более чем в 300 текстах диалогической речи английского языка.

В таблице представлены речевые единицы обращения и частота их употребления в массмедийном дискурсе.

Группа	Схема	Частота употребления (процентное соотношение %)
модальные слова	perhaps, maybe, possibly	48%
аксиологические предикаты	I presume, I suppose, I guess, I think, I hope	32%
конструкции с модальными глаголами	would you mind / do you mind	20%

Анализ данных, представленных в таблице, свидетельствует о том, что наиболее часто в текстах английского языка массмедийного дискурса используются модальные слова, с частотой употребления – 144 единицы (48%), реже аксиологические предикаты – 96 единиц (32%) и конструкции с модальными глаголами – 60 единиц (20%).

Большинство модальных слов: perhaps, maybe, possibly служат в качестве вежливой просьбы, смягчают критический взгляд. Некатегоричное высказывание соотносится с принципом вежливости и демонстрирует уважение к мнению и интересам собеседника. Пример: **“Maybe** our era of peak TV doesn’t need a phrase like that anymore; **perhaps** Leslye Headland was right when she wrote in *The Hollywood Reporter* that there was something inaccurate and misogynistic about the “auteur myth”, especially in how it has a habit of erasing women. – “Может быть, наша эпоха телевидения больше не нуждается в такой фразе; возможно, Лесли Хедленд была права, когда она написала в журнале «The Hollywood Reporter» о несправедливой критике в адрес автора, а именно о неправомерном обвинении в ненависти по отношению к женщинам” [8].

Многие аксиологические предикаты – I presume, I suppose, I guess, I think, I hope – также можно отнести к группе маркеров вежливой речи. Они выражают вежливую форму, менее внезапную и определенную. Пример: **“I hope** my story encourages other women to be brave and free”. “Я надеюсь, что моя история вдохновит других женщин быть смелыми и свободными” [6].

Очень часто аксиологические предикаты употребляются с наречиями и служат в качестве смягчения высказывания, придавая неприказной тон предложению. Пример: “Our policy agenda was big. And I **think perhaps** we didn’t have enough time to explain all of the benefits of it to the people who would benefit,” Plibersek said”. – “Наша политическая повестка дня была объемной. И возможно, у нас не хватило времени, для того чтобы объяснить людям их дальнейшие перспективы”, – сказал Плиберсек” [6].

Некоторые речевые единицы, в основном это модальные глаголы, служат в качестве маркеров вежливости: could, can, конструкции: Would you mind if – “Вы не против, если ...”, “Would you mind + герундий (глагол с -ing окончанием)” – “Не затруднит ли вас сделать то-то и то-то?” Как правило, они используются в вопросительных предложениях для выражения просьбы. Пример: “Could you say why photographs interest you so much?” – “Вы не могли бы сказать, почему фотографии интересуют Вами?” [6]. Пример: “Would you mind if he used Dorneywood instead of you?” – “Вы не возражаете, если он использует Дорнивуд вместо вас?” [7]. Пример: “Would you mind saying something?” – “Может быть, вы скажете что-то” [7].

Рассмотрев и проанализировав особенности речевых единиц, выступающих в качестве маркеров категории вежливости в английской лингвокультуре, мы приходим к выводу, что они имеют широкое распространение в массмедийном дискурсе английского языка. Анализ газетных текстов показал, что англичане часто используют «косвенные» выражения. Они стараются неоткрыто выражать своё мнение, чтобы не показаться грубыми. Человеку, изучающему английский язык и культуру народа, следует учитывать также и правила их коммуникативного поведения. Важно знать, что сложившиеся нормы поведения англичан не допускают, чтобы человек вы-

ражал свои чувства прямо. Британцы предпочитают употребление намёков и недомолвок, что воспринимается ими как проявление вежливости. Необходимо осознавать важность владения формами вежливого обращения, присущими английскому языку. Цель соблюдения принципа вежливости состоит в том, чтобы добиться максимального социального равновесия и дружеских отношений. В английском языке категорию вежливости репрезентируют языковые средства: модальные слова, модальные глаголы и аксиологические предикаты. Эти языковые средства создают положительный коммуникативный эффект.

Библиографический список

1. Ларина Т.В. *Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах*. Москва, 2003.
2. Васильева А.Н. *Газетно-публицистический стиль речи*. Москва: Русский язык, 1982.
3. Винокур Г.О. *Культура языка. Лингвистическое наследие XX века*. Москва: Лабиринт, 2006.
4. Костомаров В.Г. *Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики*. Москва: Гардарики, 2005.
5. *The Independent*. Available at: <http://www.independent.co.uk/news/>
6. *The Guardian*. Available at: <https://www.theguardian.com/us-news/>
7. *The Times*. Available at: <https://www.timesonline.com/>
8. Таранцев Ю. Средства установления контакта в русском, английском и американском общении. *Речевое воздействие*. Воронеж, 1998; № 1 (1).

References

1. Larina T.V. *Kategoriya vechlivosti v anglijskoj i russkoj kommunikativnyh kul'turah*. Moskva, 2003.
2. Vasil'eva A.N. *Газетно-публицистический стиль речи*. Moskva: Russkij yazyk, 1982.
3. Vinokur G.O. *Kul'tura yazyka. Lingvisticheskoe nasledie XX veka*. Moskva: Labirint, 2006.
4. Kostomarov V.G. *Nash yazyk v dejstvii: Oчерki sovremennoj russkoj stilistiki*. Moskva: Gardariki, 2005.
5. *The Independent*. Available at: <http://www.independent.co.uk/news/>
6. *The Guardian*. Available at: <https://www.theguardian.com/us-news/>
7. *The Times*. Available at: <https://www.timesonline.com/>
8. Tarancej Yu. Sredstva ustanovleniya kontakta v russkom, anglijskom i amerikanskom obschenii. *Rechevoe vozdejstvie*. Voronezh, 1998; № 1 (1).

Статья поступила в редакцию 24.09.19

УДК 372.890.8

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00163

Samatova L.Kh., MA student, Kazan (Volga Region) Federal University (Yelabuga, Russia), E-mail: leisanka19940803@mail.ru
Ivygina A.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kazan (Volga Region) Federal University (Yelabuga, Russia), E-mail: lingvistika@mail.ru

PROJECT AND RESEARCH WORK OF STUDENTS IN THE FRAMEWORK OF THE ELECTIVE COURSE "LINGUISTIC COUNTRY STUDIES". The article discusses ways to use the technology of projects in elective courses in linguistic country studies in order to develop students' ability to attract and synthesize data from different disciplines to solve specific scientific and practical problems. The authors propose organization of work on the creation of high school students research projects in the course "Linguistic Country Studies" as one of the ways to implement the national-regional component provided by the Federal State Educational Standard of basic general education.

Key words: subject of "Russian Language" linguistic study, elective course, national-regional component, project and research work, Federal state educational standard of basic general education.

Л.Х. Саматова, магистрант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга, E-mail: leisanka19940803@mail.ru
А.А. Ивыгина, канд. филол. наук, доц., Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга, E-mail: lingvistika@mail.ru

ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАМКАХ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «ЛИНГВОКРАЕВЕДЕНИЕ»

В настоящей статье рассматриваются способы применения технологии проектов на элективных занятиях по лингвокраеведению с целью формирования у обучающихся умения привлекать данные различных дисциплин, синтезировать их для решения конкретной научно-практической задачи. Авторы также предлагают способы организации работы по созданию учащимися старших классов научно-исследовательских проектов в рамках изучения курса «Лингвокраеведение» как одного из возможных способов реализации национально-регионального компонента, обозначенного в ФГОС ООО.

Ключевые слова: предмет «Русский язык», лингвокраеведение, элективный курс, национально-региональный компонент, проектно-исследовательская работа, ФГОС ООО.

В соответствии с современными образовательными стандартами главной целью школьного образования является формирование и развитие личности ребенка, достигаемое посредством включения его в разнообразные виды деятельности [1]. Принимая во внимание данное положение, обучение русскому (родному) языку в школе рассматривается методической наукой не только как процесс овладения определенными знаниями, усвоения необходимого учебного материала и формирования системы соответствующих умений и навыков, но и как процесс духовного, речемыслительного развития обучающихся.

В Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 года определены следующие существенные его задачи:

- обеспечение исторической преемственности поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры;
- воспитание патриотов России, граждан правового, демократического государства, уважающих права и свободу личности и обладающих высокой нравственностью;
- формирование целостного миропонимания и современного научного мировоззрения, развитие культуры межэтнических отношений [2].

Все обозначенное выше обуславливает, на наш взгляд, необходимость включения в учебный процесс национально-регионального компонента, предоставляющего возможность изучать в разных аспектах особенности своего региона, традиции народа, культурно-историческое и литературное наследие края. В этом смысле школьный предмет «Русский язык» является мощным источником приобщения обучающихся к культурным традициям своего края, поэтому одной из задач его преподавания в школе является формирование культуроведческой компетенции у обучающихся через знакомство с краеведческим материалом.

В связи с этим в содержание предмета и методику его преподавания должен включаться национально-региональный компонент, основная задача которого – помочь школьнику не только увидеть, но и осознать, принять на глубинном уровне важность бесценного наследия, оставленного нам предками.

Эффективным способом реализации данного компонента на уроках русского языка и выполнения комплексной работы по развитию познавательного интереса обучающихся, формированию у них истинных патриотических чувств является включение краеведческого материала как в систему преподавания предмета, так и в изучение его в рамках отдельного элективного курса.

Идеи лингвистического краеведения в последнее время стали весьма популярны и актуальны. Однако активность их развития наблюдается в научных исследованиях и вузовском образовании. Отдельные аспекты данной проблематики представлены в трудах Т.В. Бахвалова – «Лингвокраеведческая составляющая в подготовке будущего учителя» [3], И.И. Жиленковой – «Топонимы Белгородской области (системный лингвоанализ названий населенных пунктов)» [4], Л.К. Лыжовой – «Лингвокраеведение как отражение регионального компонента в преподавании русского языка: методические рекомендации» [5], С.И. Львовой, Л.И. Ляпиной – «Использование региональной лексики при обучении морфемике и словообразованию» [6], Т.В. Майоровой – «Ономастика в лингвокраеведческой работе» [7], В.Ф. Филатовой – «Лингвокраеведческая работа в школе» [8], Н.Т. Узденовой – «Лингвистическое краеведение как средство формирования гражданской позиции будущих педагогов в условиях университета» [9] и др., в которых рассматриваются различные аспекты лингвокраеведческой работы с обучающимися.

Школа пока лишь в редких случаях обращается к данному материалу, причина этого кроется в отсутствии необходимой программно-методической и учебно-дидактической поддержки, вследствие чего лингвокраеведческая работа зачастую реализуется через внеклассную [10].

В процессе изучения данной проблемы в настоящей статье мы поставили перед собой следующую цель: разработать способы введения краеведческого материала в учебный процесс через проектно-исследовательскую деятельность в рамках школьного элективного курса «Лингвокраеведение». Данная статья, на наш взгляд, поможет ответить на вопрос: каким образом можно реализовать национально-региональный компонент с помощью технологии проектов через элективный курс по лингвокраеведению.

В.В. Демичева рассматривает лингвокраеведение как «раздел лингвистики, который изучает языковую ситуацию края, региона в тесной связи с его историей и современным укладом жизни. В методическом аспекте под лингвокраеведением понимают ознакомление детей с региональными языковыми особенностями, т.е. с региональной лексикой и фразеологией, ономастикой, речевым этикетом, фольклором, творчеством местных писателей и поэтов» [11, с. 68].

В ФГОС ООО достаточное внимание уделяется проектно-исследовательской деятельности как определяющему фактору в формировании у обучающегося умения самостоятельно извлекать знания из различных источников и применять их впоследствии при решении исследовательских задач.

Метод проектов полностью удовлетворяет требованиям ФГОС ООО к результатам освоения основной образовательной программы общего образования, включающей в себя предметные, метапредметные и личностные результаты. Именно поэтому большинство педагогов используют его в своей профессиональной деятельности. Необходимость овладения учителями технологиями применения проектной деятельности в учебно-воспитательном процессе подчеркивается и на документальном уровне. Так, Профессиональный стандарт педагога (зарегистрирован Минюстом России 88 06.12.2013) сообщает, что учитель должен «владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика» [12].

Принимая во внимание эти особенности и учитывая цель настоящей статьи, мы предприняли попытку разработать программу курса «Лингвокраеведение Елабуги» для обучающихся 8 – 9 классов общеобразовательных учреждений Елабуги и Елабужского района. На освоение курса отводится 34 часа из следующего расчета: один час в неделю, в том числе один час на проведение контрольной работы.

Целью данного курса является расширение знаний обучающихся о Елабужском крае через их знакомство с краеведческим материалом и его последующим лингвистическим анализом.

Задачами курса являются:

- вызвать интерес у обучающихся к окружающей их языковой среде;
- с учетом возрастных особенностей изучить краеведческий материал и провести его языковой анализ, способствующий расширению знаний об истории региона, его культуре;
- продолжить воспитание интереса и любви к русскому слову;
- развить творческие и индивидуально-личностные способности учащихся через поисково-исследовательские изыскания.

В курсе предполагается знакомство обучающихся с объектами лингвистического краеведения: местная ономастика, диалектная речь, местный фольклор и язык художественных произведений писателей, связанных с Елабугой.

Деятельность обучающихся в рамках курса предполагает следующие формы работы: научные конференции, круглый стол, тематические вечера; самостоятельная и групповая поисковая работа; виртуальные экскурсии (квест-урок); проектно-исследовательская работа.

Основу ФГОС составляет системно-деятельностный подход, результатом применения которого является развитие личности ребенка на основе универсальных учебных действий (далее – УУД). Один из путей формирования УУД в основной школе – включение обучающихся в учебно-исследовательскую и проектную деятельность. Учитывая данное положение, мы включили проектно-исследовательскую деятельность как одну из форм работы в изучении школьного элективного курса «Лингвокраеведение Елабуги».

Освоив предложенную программу, обучающиеся получат не только достаточно четкое представление об иерархическом устройстве единого национального языка, его развитии и функционировании, сферах применения, но и осознают необходимость расширения знаний об истории и культуре родного края.

В предлагаемой программе «Лингвокраеведение Елабуги» местный материал был распределен на четыре блока: 1. Топонимы родного края. 2. Языковые особенности местного говора. 3. Язык елабужского фольклора. 4. Язык писателей родного края.

Первый блок «Топонимы родного края» содержит информацию о происхождении и значении географических названий Елабужского края. Изучив материал данного блока программы, обучающиеся при непосредственном участии учителя смогут исследовать местные топонимы с помощью специальных этимологических словарей. Конечный продукт – проектно-исследовательская работа.

Второй блок «Языковые особенности местного говора» призван расширить знания учащихся о диалектах русского языка и познакомить их со спецификой русских диалектов Елабуги и Елабужского края. Освоение данного блока расширит представление учащихся о языковом богатстве русских народных говоров как составной части культурного наследия нашего народа. Конечный продукт – составление словаря местных диалектов.

Третий блок «Язык елабужского фольклора» дает возможность обучающимся узнать особенности местного фольклора через знакомство с легендами о Елабужском крае. Конечный продукт – брошюры или туристический путеводитель по улицам города.

Четвертый блок «Язык писателей родного края» посвящен лингвистическим особенностям художественных текстов елабужских авторов. Данный блок позволит обучающимся познакомиться с творчеством писателей, родившихся в Елабуге или проживших в ней долгое время, а также проанализировать их тексты с точки зрения языковых особенностей.

Конечный продукт – театрализация фрагмента произведения одного из местных писателей.

В методической литературе проекты классифицируются по разным признакам: тематике, составу участников, срокам реализации. При разработке данного элективного курса в основу была положена классификация Е.С. Полат.

1. Практико-ориентированный проект.

Примерами таких проектов могут стать следующие исследовательские работы: «Топонимика Елабужского района», «Имена собственные в произведении С.Т. Романовского», «Антропонимия в произведениях Д.И. Стахеева», «Антропонимы Елабуги».

2. Исследовательский проект.

Результатом такого рода деятельности могут стать такие проекты, как «Микротопонимия моего города (поселка, села)», «Происхождение названия «Чертова городище», «Неофициальные топонимы Елабуги», «Эргонимы современной Елабуги», итогом которых станут брошюры, туристический путеводитель по улицам города, путеводитель по достопримечательностям города с языковым комментарием.

3. Информационный проект.

Данный вид проекта можно реализовать через интервью с поэтами Елабуги и Елабужского района, экскурсии с целью организации бесед с поэтами, пишущими о своем крае и т.д.

4. Творческий проект.

Итогом такого рода проектов может быть театрализация, инсценировка отрывка из произведения местного писателя, создание гипермедиа, подготовка фотоальбома с комментариями (в традиционной или в электронной форме).

Главным условием включения проектной деятельности в школьный процесс является наличие заранее выработанных представлений о ее конечном продукте и этапах проектирования и реализации проекта. Процесс работы над проектом включает в себя следующие этапы: 1. Подготовка. 2. Планирование. 3. Разработка проекта. 4. Формулирование идей. 5. Защита проекта. 6. Оценка работы.

Представим этапы работы над проектом «Топонимика Елабужского края».

1 этап. Подготовительный: учащиеся самостоятельно объединяются в небольшие группы по 3 – 4 человека и выбирают темы.

Приведем возможные варианты формулировок тем проектов:

1 группа: «История топонимов родного края». Конечный продукт – чтение доклада и презентация.

2 группа: «Топонимы в произведениях елабужских писателей (на примере одного произведения)». Конечный результат – научно-исследовательская статья для школьной конференции.

3 группа: «Знаете ли вы топонимы?». Конечный продукт – социологическое исследование учащихся школы.

4 группа: «Тематическая и структурная классификация топонимов Елабуги». Конечный продукт – чтение доклада и презентация.

5 группа: «Топонимический словарь родного края». Конечный продукт – создание словаря.

2 этап. Планирование: ученики ставят цели и задачи исследования (что и для чего мы будем делать?); выработывается план действий (как и с помощью чего можно это сделать?)

Основные этапы создания проектной работы «Топонимика Елабужского края»

Название этапа	Содержание работы на данном этапе	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся
1. Подготовительный	Определение темы и целей проекта. Формирование рабочей группы.	Мотивирует обучающихся на изучение топонимики Елабуги, помогает в постановке цели проекта.	Выбирают тему проекта. При необходимости получают дополнительную информацию у учителя.
2. Планирование	Определение источников, способов сбора и анализа информации.	Предлагает основную литературу и способы сбора информации.	Формулируют задачи, вырабатывают план действий, определяют график работы над проектом.
3. Разработка проекта	Сбор и уточнение информации, решение промежуточных задач.	Наблюдает, дает рекомендации, курирует деятельность каждой группы.	Поисковая деятельность по накоплению, систематизации и обобщению информации.
4. Формулирование идей	Анализ информации, формулирование выводов.	Оказывает консультативную помощь, при необходимости направляет процесс анализа.	Работают над проектом, анализируя собранную информацию, готовят конечный вариант работы.
5. Защита проектов	Подготовка доклада: представление полученных результатов.	Анализирует работу каждой группы.	Презентуют и защищают проект перед аудиторией одноклассников.
6. Оценка	Оценка работ согласно разработанным критериям	Анализирует проектную работу учащихся по заранее разработанным критериям.	Коллективно обсуждают и оценивают работу.

3 этап. Разработка проекта: обучающиеся проводят сбор и анализ разнородной информации по заинтересовавшей их проблеме. Итогом работы должна стать доступная для обучающихся информация по проблеме, которая будет взята за основу следующего этапа работы над проектом.

4 этап. Формулирование идей: участники проекта обрабатывают и систематизируют полученный материал и оценивают пути решения проблемы.

5 этап. Защита проекта: публичная презентация и защита проекта обучающимися. Данная часть работы предполагает также конкурсный отбор лучших проектов.

6 этап. Оценка: учитель вместе с учениками обсуждает исследовательскую деятельность с положительной точки зрения, намечает перспективы работы в этом направлении.

Опираясь на статью А.И. Галиевой [13], нами был разработан примерный поэтапный план исследовательской проектной работы для учащихся 8 – 9 классов города Елабуга Республики Татарстан (см. таблицу 1).

Таким образом, знакомство с краеведческим материалом через проектно-исследовательскую деятельность в рамках школьного элективного курса «Лингвокраеведение», в том числе «Лингвокраеведение Елабуги» способно стать одним из действенных способов реализации национально-регионального компонента, способствуя формированию полноценной языковой личности школьника, знающего историю своего края и умеющего сохранить и приумножить его богатейшие традиции. Учитель, привлекая обучающихся к исследованиям в сфере лингвистических явлений, присущих родному краю, решает задачи по изучению, сохранению уникального местного языкового материала.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*. Москва, 2011.
2. *Национальная доктрина образования в Российской Федерации*. Available at: <http://www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm>
3. Бахвалова Т.В. Лингвокраеведческая составляющая в подготовке будущего учителя. *Педагогическое образование и наука*. 2010; № 7: 6 – 21.
4. Жиленкова И.И. *Топонимы Белгородской области (системный лингвоанализ названий населенных пунктов)*: учебное пособие по лингвокраеведению. Белгород: ИД «Белгород», 2012.
5. Лыжова Л.К. *Лингвокраеведение как отражение регионального компонента в преподавании русского языка*: Методические рекомендации. Воронеж, 1999.
6. Львова С.И., Ляпина С.Н. Использование региональной лексики при обучении морфемике и словообразованию. *Русская словесность*. 1999; № 2: 43 – 46.
7. Майорова Т.М. Ономастика в лингвокраеведческой работе. *Русский язык в школе*. 2000; № 4: 43 – 47.
8. Филатова В.Ф. Лингвокраеведческая работа в школе. *Воронежский краевед*. 1991; № 1: 161 – 172.
9. Узденова Н.Т. Лингвистическое краеведение как средство формирования гражданской позиции будущих педагогов в условиях университета. *Научные проблемы гуманитарных исследований*. 2011; № 1: 171 – 177.
10. Шенкман В. *Лингвокраеведение в пермской школе*. Available at: http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_1_25
11. Демичева В.В. Использование лингвокраеведческого материала на уроках русского языка. *Начальная школа*. 2008; № 11: 68 – 71.
12. *Профессиональный стандарт педагога*. Available at: http://ds15ladushki.edu22.info/data/documents/PROFSTANDART-PEDAGOGA_1.pdf
13. Галиева А.И. Организация проектной деятельности учащихся как инструмент реализации ФГОС ООО в основной школе. *Вестник современных исследований*. 2018; № 12-8: 87 – 91.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya*. Moskva, 2011.
2. *Nacional'naya doktrina obrazovaniya v Rossijskoj Federacii*. Available at: <http://www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm>
3. Bahvalova T.V. Lingvokraevvedcheskaya sostavlyayuschaya v podgotovke buduschego uchitel'ya. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2010; № 7: 6 – 21.
4. Zhilenkova I.I. *Toponimy Belgorodskoj oblasti (sistemnyj lingvoanaliz nazvanij naseleennyh punktov)*: uchebnoe posobie po lingvokraevvedeniyu. Belgorod: ID «Belgorod», 2012.
5. Lyzhova L.K. *Lingvokraevvedenie kak otrazhenie regional'nogo komponenta v prepodavanii russkogo yazyka*: Metodicheskie rekomendacii. Voronezh, 1999.
6. L'vova S.I., Lyapina S.N. Ispol'zovanie regional'noj leksiki pri obuchenii morfemike i slovoobrazovaniyu. *Russkaya slovesnost'*. 1999; № 2: 43 – 46.
7. Majorova T.M. Onomastika v lingvokraevvedcheskoj rabote. *Russkij yazyk v shkole*. 2000; № 4: 43 – 47.
8. Filatova V.F. Lingvokraevvedcheskaya rabota v shkole. *Voronezhskij kraeved*. 1991; № 1: 161 – 172.
9. Uzdenova N.T. Lingvisticheskoe kraevvedenie kak sredstvo formirovaniya grazhdanskoj pozicii buduschih pedagogov v usloviyah universiteta. *Nauchnye problemy gumanitarnykh issledovanij*. 2011; № 1: 171 – 177.
10. Shenkman V. *Lingvokraevdenie v permskoj shkole*. Available at: http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_1_25
11. Demicheva V.V. Ispol'zovanie lingvokraevvedcheskogo materiala na urokah russkogo yazyka. *Nachal'naya shkola*. 2008; № 11: 68 – 71.
12. *Professional'nyj standart pedagoga*. Available at: http://ds15ladushki.edu22.info/data/documents/PROFSTANDART-PEDAGOGA_1.pdf
13. Galieva A.I. Organizatsiya proektnoj deyatel'nosti uchashchihsya kak instrument realizacii FGOS ООО v osnovnoj shkole. *Vestnik sovremennykh issledovanij*. 2018; № 12-8: 87 – 91.

Статья поступила в редакцию 24.09.19

Swistunova N.I., Cand. Sciences (Philology), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: nata.swi@yandex.ru

LINGUISTIC MEANS OF NAMING GAME EVENTS. The article deals with the ways of naming game events in the case of game events in hockey. A brief review of some investigations in the field of nomination theory is given. It is stated that a hockey match consists of game events "attack", "chance", "victory" and "failure". Each game event is represented by a series of interconnected components, expressed by verbal collocations and verbal nouns. Revealed components contain words and word-combinations expressing the meaning of passing the puck, changing the direction of puck movement, deceiving movement, grabbing the puck from a player, creating and using a chance, giving a chance, refusing a chance, hard work, pleasure from the process of game, destructive actions, losing the chance or absence of the chance.

Key words: naming unit, game event, linguistic means.

Н.И. Свистунова, канд. филол. наук, Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: nata.swi@yandex.ru

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА НОМИНАЦИИ ИГРОВЫХ СОБЫТИЙ

В статье анализируются способы репрезентации событийной номинации на примере игровых ситуаций в хоккее. Дан краткий обзор исследований в области теории номинации. Установлено, что хоккейный матч состоит из игровых событий «атака», «шанс», «победа» и «поражение», каждое из которых репрезентируется серией взаимосвязанных компонентов, вербализованных глагольными словосочетаниями и отглагольными существительными. Выявленные компоненты содержат в своей семантике указание на передачу шайбы, изменение направления ее движения, обманное движение, отбор шайбы, создание и использование шанса, предоставление шанса, отказ от него, упорный труд, радость, удовлетворение от процесса игры, деструктивные действия, потерю удачи или ее отсутствие.

Ключевые слова: номинация, игровое событие, языковые средства.

Спортивная игра является неотъемлемой частью общей культуры человека, она во многом определяет социальную, культурную и когнитивную ориентацию человека в мире. Она также обуславливает и лингвистическую реальность. Описывая игровые события, целесообразно обратиться к теории номинации и систематизировать лексические единицы, репрезентирующие важные игровые ситуации в хоккее.

Теория номинации развивалась, прежде всего, как направление, направленное на объяснение пути от вещи к ее обозначению, т.е. пути от предметного мира – к наречению отдельных его фрагментов. По мнению Никитина, номинативность означает способность языковой единицы самостоятельно, без помощи окружения выразить, т.е. актуализировать, вызвать в сознании связанный с ними смысл [1, с. 127].

Впервые способы номинации были описаны В.Г. Гаком. Данные способы сводились к следующему:

1. Создание названий на базе имеющихся в языке лексических единиц и аффиксальных средств (морфологическая деривация).
2. Образование новых слов путем семантической и лексико-семантической трансформации имеющихся в языке слов и фразеологических сочетаний (лексико-семантический способ номинации).
3. Организация названия на основе свободного словосочетания (синтаксический или лексико-синтаксический способ номинации) [2, с. 89].

В свою очередь А.Ф. Журавлев конкретизировал данные способы в области предметной номинации. Он, в частности, подчеркивает, что «основные способы номинации, такие, как некоторые виды деривации, словосложение, семантический перенос, лексические заимствования являются, по-видимому, универсальными и занимают центральное положение в системе номинативных средств любого языка» [3, с. 45].

З.А. Харитончик говорит о том, что «процесс номинации характеризуется многообразием форм, способов, функций. В зависимости от используемых языковых форм-слов, словосочетаний или предложений в пределах общей категории номинации он выделяет:

- 1) номинацию через слово и словосочетание (лексическая номинация);
- 2) номинацию через предложение (пропозитивная номинация);
- 3) номинацию через текст (дискурсивная номинация)» [4, с. 9].

Г.П. Щедровицкий считает, что коммуникативной цели могут служить как отдельные слова, так и словосочетания и предложения, что позволяет рассматривать номинацию разного порядка [5, с. 26].

В.И. Крюкова утверждает, что в зависимости от обозначаемого объекта различают два типа номинации: элементную и событийную (ситуативную). Событийная номинация в качестве номината, т.е. объекта номинации содержит микроситуацию – событие, факт, объединяющий ряд элементов. Она имеет внешнюю форму предложения, в связи с чем предложен термин «препозитивная номинация» [6, с. 83].

Таким образом, основным способом репрезентации языковых форм являются номинация через слово и словосочетание, номинация через предложение и номинация через цельный текст. Для исследуемых игровых событий характерна номинация через слово и словосочетание. Рассмотрим некоторые из них на примере игровых событий, встречающихся при описании хоккейного матча.

В результате анализа практического материала было выявлено, что хоккейный матч состоит из ряда взаимосвязанных игровых событий: «атака», «шанс», «победа», «поражение».

Игровое событие «атака» репрезентируется следующими взаимосвязанными компонентами: «быстрый прорыв», «дриблинг», «передача шайбы», «дополнительное время», «драка на льду».

Компонент «быстрый прорыв» включает следующие номинативные средства: *to deke on a goaltender* (сделать обманное движение), *to pass the puck away, to run, to clear the puck* (выбить шайбу из зоны защиты), *empty net goal, to score the puck, to steal the puck* (украсть шайбу), *to poke check* (отобрать шайбу тычком). Лексические единицы, представленные для вербализации компонента «быстрый прорыв», актуализируются глагольными сочетаниями и строятся по модели *verb + noun*.

Компонент «дриблинг» – особый вид атаки – включает глаголы и отглагольные существительные, обозначающие совершение неожиданного и быстрого действия, направленного на прорыв к воротам соперника: *dribbling, interception, icing the puck, to break, to rush*: *Weston McKennie, 19, scored the Americans' goal on a short, surgical dribbling run, producing a standout performance as one of three players making their national team debuts* [7].

Компонент «передача шайбы» вербализован глаголами и глагольными сочетаниями: *to pass the puck away, to drop pass, to make centering pass, to pass out, to lead pass, to flip pass, under led pass*: *Instead, he was suspended for hitting Horton long after Horton had passed the puck away – "close to a second late", Murphy said – combined with the severity of the injury Horton sustained* [8].

Компонент «дополнительное время» включает следующие лексические единицы: *overtime, period, delayed whistle, score, time out*.

Хоккейный матч ограничен по времени. Поэтому в хоккее существует такое понятие, как дополнительное время (*overtime*). Дополнительное время скорее будет относиться к компоненту «шанс», чем к компоненту «атака», однако в сочетании с существительным «*goal*» лексема *overtime* приобретает признак «гол, забитый в дополнительное время»: *an overtime goal*, что обозначает игровую ситуацию, связанную с проведением удачной атаки в дополнительное время: *An overtime goal from a scorer many thought shouldn't have been playing* [9].

Компонент «драка на льду» представлен следующими номинациями:

- 1) номинации различных видов драки: *blocking, brawl, clinch, code, drop the gloves, face washing, elbowing, cross-checking, fisticuffs, scrum, boarding*;
- 2) номинации участников драки: *fighter, fight strap, goon, haymaker, pest, punchers, tie, turtle*.

Данный компонент актуализируется существительными и отглагольными существительными. Во время хоккейного матча появляются ситуации, когда игроки не могут сдержать бурные негативные эмоции в связи с непредвиденными случаями. К ним могут относиться нечестная игра, намеренное нарушение правил и причинение физического ущерба игроку команды соперника. В ситуациях быстрого прорыва и попытки забить шайбу в ворота спортсмены могут толкать друг друга, сбивать с ног: *Dave Hakstol's decision to match his tough guys against Ottawa's top line prior to Friday's brawl between the Sabres and the Senators will cost the Buffalo coach \$ 9,000* [10].

Таким образом, игровое событие «атака» репрезентируется следующими компонентами: «быстрый прорыв», «дриблинг», «передача шайбы», «дополнительное время», «драка на льду», вербализованных в тексте комплексом языковых средств, указывающих на передачу шайбы, изменение направления движения, обманное движение, отбор шайбы «тычком» и другие деструктивные действия.

Поскольку хоккей является игровым видом спорта, игровое событие «шанс» имеет большое значение. Своими действиями игроки создают условия, при использовании которых команда может забить шайбу в ворота, что приведет команду к победе. Удачный или неудачный случай играет важную роль в жизни любого человека. В спорте удачный случай является одним из составляющих победы. Однако в любом спорте шанс предоставления случая ограничен вре-

менными рамками, а именно временем игры. Следует отметить, что в хоккее шанс – это не только удачно предоставленный случай, но и действия всей команды, направленные на создание данного шанса для победы и его дальнейшее использование.

Многообразие лексических единиц, сочетающихся с лексемой *chance*, позволяет выявить ряд компонентов с игровым событием «шанс»:

1) компонент «создание и использование шанса» вербализуется глагольными и герундиальными словосочетаниями *to make a chance, scoring chance*. В данном случае шанс выступает как нечто, что можно создать и воспользоваться созданной ситуацией. Создание благоприятной обстановки для забивания гола, а именно шанса выступает главной целью команды. Данное игровое событие обозначается глагольной номинацией *to make a chance*:

Burns has the 14th best shot attempts for percentage and ranks 28th in shots for percentage. He's driving play as well, if not better, than any other defenseman and capitalizing when he has made chances, which is exactly what we've come to expect from the bearded blueliner [11];

2) компонент «предоставление шанса» актуализируется при помощи глаголов и выражений со значением «предоставить шанс»: *to set up a chance, to give a chance, to present a chance, to advance a chance*: *Some fans in Buffalo were ecstatic to see their team lose in overtime Thursday night after a defeat at the hands of the Arizona Coyotes created a six-point deficit in the standings and gave their team a better chance at finishing last overall in the NHL standings* [12];

3) компонент «шанс в дополнительное время» репрезентируется выражением *to see one's chance to end the game in overtime, to score on a penalty shot*. В данном случае шанс концептуализируется как возможность увидеть, смоделировать победную ситуацию: *Blues winger Jaden Schwartz saw his chance to end Tuesday's game in overtime and he took it, going upstairs with a beautiful backhand for his 10th goal and third game-winner* [13]. *Pageau scored on a penalty shot in overtime to lift the Ottawa Senators over the Florida Panthers 3-2 on Thursday night* [7];

4) компонент «выхватить шанс на победу» вербализуется глагольным выражением *to have a chance to pick up a win*: *Marian Hossa's 1,100th career point was the overtime winner, but it was because of a miraculous stop by Scott Darling that the Blackhawks even had a chance to pick up a win Sunday* [7];

5) компонент «отказ от шанса» вербализуется словосочетаниями, в которых отказ от шанса представляется как упущенная возможность: *to miss a chance, to miss the puck, to deny somebody the chance to go up, to miss at least half of the upcoming season following something*: *Jakob Chychrun will miss this week's OHL Cup due to a shoulder injury he sustained in the playoffs, which will deny him the chance to go up against the other top-rated prospects for this year's OHL draft* [14].

Таким образом, игровое событие «шанс» репрезентируется в хоккее следующими компонентами: «создание и использование шанса», «предоставление шанса», «шанс в дополнительное время», «выхватить шанс на победу», «отказ от шанса», вербализованными в тексте глагольными словосочетаниями.

В любом виде спорта существуют победители и проигравшие. Спорт не имеет смысла без соревновательного процесса. Именно победа является тем, к чему стремятся все спортсмены – стать лучшими, завоевав победу.

Игровое событие «победа» состоит из нескольких взаимосвязанных компонентов: «усилие», «достижение», «эмоциональная реакция».

Компонент «усилие». Победа не дается просто так, ее нужно заслужить. Она является итогом всего соревновательного процесса, тем, чего стараются достичь все без исключения игроки. Следовательно, победа концептуализируется как некая цель, которая дается нелегко. К данному достижению необходимо приложить огромное количество усилий, чтобы преодолеть все трудности. Компонент «усилие» репрезентирован глагольными словосочетаниями: *to get something by effort, to score on a brilliant effort, to take an effort for*: *Thanks to a picture perfect outing from star netminder Katie Fitzgerald, the Metropolitan Riveters needed just one goal, scored on a brilliant effort from Alexa Gruschow, to capture their first Isobel Cup* [15].

Компонент «достижение». В соперничестве двух команд, выход одной из них на первое место осознается как достижение, которое необходимо заслужить. Достижение символизирует победу как некий триумф, невероятное достижение и гордость: *to reach incredible milestone*: *The Golden Knights' 33rd win matches the single-season mark by a first-year team, but Vegas can reach another incredible milestone if they maintain this pace* [16].

Компонент «эмоциональная реакция». Эмоции игроков и болельщиков – одна из составляющих игры. Утраченная возможность либо шайба влекут за собой негативную реакцию: потерю уверенности в своих силах, допущение ошибок во время игры, отсутствие желания продолжать игру дальше. И, наоборот, правильно использованный шанс, удачно проведенная атака к воротам противника, удачная защита придают уверенность, мотивацию и рвение к победе. В ситуации напряженной игры, риска эмоции выступают в определяющей роли, поскольку положительные эмоции помогают одержать победу. В связи с этим эмоциональная реакция может быть как положительной и репрезентироваться номинациями *to be confident, to restore confidence, the joy of victory, a lot of success*, так и отрицательной, представленной номинациями *to lack confidence, a loose puck, to be disappointed, to fall into the crease, to be kicked out of a game*: *The Flyers will be*

disappointed with the loss of versatile middle-six winger Michael Raffl, but they'll be glad to welcome Brayden Schenn back to the lineup after he completed his three-game suspension [13].

Итак, игровое событие «победа» репрезентируется следующими компонентами: «усилие», «достижение», «эмоциональная реакция», вербализованными в тексте рядом языковых средств, содержащих в своей семантике указание на упорный труд, радость, удовлетворение от процесса игры. Заслуженная победа достигается упорным трудом, только в этом случае она приносит радость и полное удовлетворение от самого процесса игры. Вовремя приложенное усилие, а также наличие удачи и эмоциональной настрой команды позволяют лидирующей команде достичь вершины, завоевать победу.

В каждой игре есть победители и проигравшие, есть победа и поражение, любая игра будет характеризоваться присутствием игрового события «поражение». Поражение характеризуется наличием деструктивных действий по отношению к игре, к результатам, а также разладом в команде. Поражение актуализируется как беспомощность и невозможность завоевать и удержать свое лидирующее положение, положение победителя.

Игровое событие «поражение» состоит из следующих компонентов: «отсутствие опыта», «отсутствие удачи», «отказ от игры».

Компонент «отсутствие опыта». Отсутствие технического мастерства чаще всего актуализируется глагольной конструкцией *to lack+noun*. Игра в хоккее, как и любая другая игра, – это, прежде всего, превосходство одной команды над другой, а отсутствие необходимой подготовки и опыта игры с сильным противником влечет за собой поражение *to lack depth, to lack experience from the goals, to lack experience from defence, to lack talent*: *The Bruins have a high-powered top line and some young studs on defense, but they lack experience from defence and a goaltender of the future* [17].

Данный компонент также актуализируется конструкцией *adjective+noun*. Указанная конструкция характеризует как команду, так и саму игру *inexperienced team, feeble five games, ridiculously feeble five-game suspension*: *The Maple Leafs have clawed back into their first-round series with the Boston Bruins, but an inexperienced Toronto team will need to draw from those who have been in this situation before* [18].

Компонент «отсутствие удачи». Наличие удачи имеет огромное значение в любой спортивной игре. С одной стороны, игра в хоккее – это демонстрация силы и использование всех удачно предоставленных шансов, однако отсутствие удачи, наличие ошибок в тактике игры приводит к неизбежному поражению.

Отсутствие удачи в хоккее актуализируется номинациями, которые выражаются глагольными конструкциями *to lack+noun, to have+noun, to seem+noun*, а также другими, указывающими на отсутствие удачи: *to have bad luck, resulting from bad luck, to be unlucky, to seem fragile, to lose many important games*.

Отсутствие удачи приводит к отрицательному настрою всей команды. Это деморализует всех игроков, и они утрачивают интерес к игре, что в свою очередь приводит к отсутствию стремления победить, потери важных и ключевых моментов игры. Об этом свидетельствуют такие глагольные номинации как *to fail to recover from, to lack the motivation, to bring misfortune, to lose many important games*: *Pittsburgh simply hasn't shown the killer instinct it needs to have at this time of the year. They're losing too many important games, and even if they beat up Buffalo and stumble into the playoffs, their chances don't look good against the Canadians or Rangers* [19].

Компонент «отказ от игры». Игра в хоккее является активным и травмоопасным видом спорта. Во время игры участники могут случайно ударить друг друга клюшками и сталкиваться друг с другом на большой скорости. Все эти обстоятельства могут быть причиной получения различных травм. Получение травмы одним из лучших игроков свидетельствует о выходе данного члена команды из игры. А это может привести команду к неизбежному поражению. Невозможность продолжать игру из-за травмы, смена тактики игры и неверные решения всей команды могут привести к тому, что команда откажется от игры. Отсутствие одного из лучших игроков команды актуализируется номинациями *injury, to be out of game, to get hit, to storm off the muttering obscenities, to feel hurt*: *Matthews immediately stormed off the ice muttering obscenities, a sign that whatever happened to him was definitive and definitively bad. It's always alarming when a player knows he's hurt the second he gets hit* [20].

У любой хоккейной команды есть тренер, который мотивирует игроков на победу. Вся основная стратегия и тактика игры построена на задумках тренера по ее ведению. Однако если команда остается без тренера, это может привести к ее поражению. Уход хорошего тренера из команды – это всегда большая трагедия. Игроки не могут построить верную тактику борьбы против оппонентов и не могут видеть игру со стороны. Уход тренера также может означать, что он не справляется со своими обязанностями, вследствие чего команда терпит постоянные поражения. Отсутствие тренера актуализируется глагольными сочетаниями *to leave+noun, to transfer+noun* или номинациями *coaching position was left vacant, go failing to reach the post-season*: *The Stars are reportedly set to announce Jim Montgomery as their newest head coach. Dallas' coaching position was left vacant after Ken Hitchcock retired following 22 NHL seasons* [19].

Поражение в хоккее является неизбежным результатом игрового процесса. Оно представляется наличием деструктивных действий по отношению к игре, результатам, а также разладом в команде. Данное игровое событие вербализуется в языке глагольными номинациями, содержащими в своей семантике указание на некое деструктивное действие, потерю или отсутствие удачи.

Итак, в результате проведенного исследования выявлены основные номинации игровых событий и составляющих их компонентов в хоккее. Ими являются глагольные словосочетания и отглагольные существительные. Данная тема открывает дальнейшие возможности для изучения номинаций игровых событий других видов спорта.

Библиографический список

1. Никитин М.В. *Курс лингвистической семантики*. Санкт-Петербург: Научный центр проблем диалога, 1997.
2. Гак В.Г. *Языковые преобразования*. Москва: Языки русской культуры, 1998.
3. Журавлев А.Ф. *Способы номинации в современном русском языке*. Москва: Наука, 1992.
4. Харитончик З.А. *Лексикология английского языка*. Минск, Высшая школа, 1992.
5. Щедровицкий Г.П. *О методе исследования мышления*. Москва: Ин-т развития им. Г.П. Щедровицкого, 2006.
6. Крюкова И.В. *Рекламное имя: от изобретения до прецедентности*. Волгоград: Перемена, 2004.
7. Clinton J. *Good news, bad news for flyers with Schenn set to make return as Raffl falls injured*. – The Hockey News, October 20, 2016. Available at: www.thehockeynews.com
8. Belsom M. *N.H.L. playoffs: lighting gets past capitals despite a drought*. The New York Times, June 8, 2011. Available at: www.thehockeynews.com
9. Caldwell D. *Overtime goal sinks Devils in Feisty Game with Flyers*. The New York Times, July 10, 2011. Available at: www.nytimes.com
10. Clinton J. *2020 vision: what the Boston Bruins roster will look like in three years*. The Hockey News, July 19, 2017. Available at: www.thehockeynews.com
11. Campbell K. *First Step towards superstardom: Eichel hopes summer work helps Sabers beat winter blues*. The Hockey News, March 27, 2015. Available at: www.thehockeynews.com
12. Clinton J. *Scott Darling's save of the year candidate steals overtime win for Blackhawks*. The Hockey News, November 7, 2016. Available at: www.thehockeynews.com
13. Clinton J. *The Stars are reportedly set to announce Jim Montgomery as their newest head coach*. The Hockey News, May 2, 2018. Available at: www.thehockeynews.com
14. Campbell K. *Man-boy Chyckrum may not go № 1 in OHL*. The Hockey News, March 10, 2016. Available at: www.thehockeynews.com
15. Clinton J. *Watch Blues' Schwartz bury perfect backhand for win over Canadians*. The Hockey News, December 6, 2016. Available at: www.thehockeynews.com
16. Campbell K. *Blue Jackets stopping sweep should please the entire east*. The Hockey News, March 22, 2017. Available at: www.thehockeynews.com
17. Clinton J. *Golden Knights' Karlsson can't miss this season, but can it really continue*. The Hockey News, April 3, 2018. Available at: www.thehockeynews.com
18. Campbell K. *After forcing game 7, Maple Leafs will lean on experience of Babcock, Andersen*. The Hockey News, April 24, 2018. Available at: www.thehockeynews.com
19. Clinton J. *Why N.H.L. teams may not enjoy the comforts of Home Ice*. – The Hockey News, March 12, 2011. – Режим доступа: www.thehockeynews.com
20. Larkin M. *How Auston Matthews' injury affects the Maple Leafs' trade deadline strategy*. The Hockey News, February 23, 2018. Available at: www.thehockeynews.com

References

1. Nikitin M.V. *Kurs lingvisticheskoj semantiki*. Sankt-Peterburg: Nauchnyj centr problem dialoga, 1997.
2. Gak V.G. *Yazykovye preobrazovaniya*. Moskva: Yazyki russoj kul'tury, 1998.
3. Zhuravlev A.F. *Sposoby nominacii v sovremennom ruskom yazyke*. Moskva: Nauka, 1992.
4. Haritonchik Z.A. *Leksikologiya anglijskogo yazyka*. Minsk, Vysshaya shkola, 1992.
5. Schedrovickij G.P. *O metode issledovaniya myshleniya*. Moskva: In-t razvitiya im. G.P. Schedrovickogo, 2006.
6. Kryukova I.V. *Reklamnoe imya: ot izobreteniya do precedentnosti*. Volgograd: Peremena, 2004.
7. Clinton J. *Good news, bad news for flyers with Schenn set to make return as Raffl falls injured*. – The Hockey News, October 20, 2016. Available at: www.thehockeynews.com
8. Belsom M. *N.H.L. playoffs: lighting gets past capitals despite a drought*. The New York Times, June 8, 2011. Available at: www.thehockeynews.com
9. Caldwell D. *Overtime goal sinks Devils in Feisty Game with Flyers*. The New York Times, July 10, 2011. Available at: www.nytimes.com
10. Clinton J. *2020 vision: what the Boston Bruins roster will look like in three years*. The Hockey News, July 19, 2017. Available at: www.thehockeynews.com
11. Campbell K. *First Step towards superstardom: Eichel hopes summer work helps Sabers beat winter blues*. The Hockey News, March 27, 2015. Available at: www.thehockeynews.com
12. Clinton J. *Scott Darling's save of the year candidate steals overtime win for Blackhawks*. The Hockey News, November 7, 2016. Available at: www.thehockeynews.com
13. Clinton J. *The Stars are reportedly set to announce Jim Montgomery as their newest head coach*. The Hockey News, May 2, 2018. Available at: www.thehockeynews.com
14. Campbell K. *Man-boy Chyckrum may not go № 1 in OHL*. The Hockey News, March 10, 2016. Available at: www.thehockeynews.com
15. Clinton J. *Watch Blues' Schwartz bury perfect backhand for win over Canadians*. The Hockey News, December 6, 2016. Available at: www.thehockeynews.com
16. Campbell K. *Blue Jackets stopping sweep should please the entire east*. The Hockey News, March 22, 2017. Available at: www.thehockeynews.com
17. Clinton J. *Golden Knights' Karlsson can't miss this season, but can it really continue*. The Hockey News, April 3, 2018. Available at: www.thehockeynews.com
18. Campbell K. *After forcing game 7, Maple Leafs will lean on experience of Babcock, Andersen*. The Hockey News, April 24, 2018. Available at: www.thehockeynews.com
19. Clinton J. *Why N.H.L. teams may not enjoy the comforts of Home Ice*. – The Hockey News, March 12, 2011. – Rezhim dostupa: www.thehockeynews.com
20. Larkin M. *How Auston Matthews' injury affects the Maple Leafs' trade deadline strategy*. The Hockey News, February 23, 2018. Available at: www.thehockeynews.com

Статья поступила в редакцию 24.09.19

УДК 81.367.622.12

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00165

Uskova A.I., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia), E-mail: uskanna@mail.ru

CRIMINAL NICKNAME: FUNCTIONAL ASPECT. The article deals with the investigation of socially marked onyms. The author specifies official and non-official onomastics, with the latter including names of various social groups. The work reveals the meaning of the notions "onim", "nickname", "criminal nickname". The article determines the role of the criminal nickname in literary texts. The main trends in the usage of criminal nicknames in literary texts of Russian authors are considered. The features of this type of onyms are described. The novelty of the work is determined by the representation of the classification of criminal nicknames in literary texts from the point of view of the functional aspect. The analysis of the actual material showed the polyfunctionality of this type of onyms and the significant potential in terms of transferring emotionality and expressiveness. The received results supplement ideas of socially labeled onyms and can be used in different lecture courses.

Key words: onym, social marker, literary text, criminal nickname, functions of criminal nickname, extralinguistic information, connotation.

А.И. Ускова, канд. филол. наук, ст. преп., Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, E-mail: uskanna@mail.ru

КРИМИНАЛЬНАЯ КЛИЧКА: ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Статья посвящена исследованию социально маркированных онимов. Проводится разграничение официальной и неофициальной ономастики, включающей онимы различных социальных групп. Раскрывается сущность понятий «оним», «прозвище», «криминальная кличка». Предпринята попытка определения роли криминальной клички в тексте художественного произведения. Рассматриваются основные тенденции употребления криминальных кличек в художественных произведениях русскоязычных авторов. Описываются характерные особенности данного вида онимов. Новизна работы определяется представлением классификации криминальных кличек в текстах художественных произведений с точки зрения функционального аспекта. Исследование показало полифункциональность данного вида онимов и значительный потенциал в плане передачи эмоциональности и экспрессивности. Полученные результаты дополняют представление о социально-маркированных онимах и могут быть использованы в рамках преподавания русского языка и спецкурсов.

Ключевые слова: оним, социальный маркер, художественный текст, криминальная кличка, функции криминальной клички, экстралингвистическая информация, коннотация.

В последние десятилетия в лингвистической науке наблюдается доминирование антропоцентрического подхода к изучению различных языковых явлений. Центром исследовательской мысли выступает непосредственно человек, языковая личность и картина мира. Следствием особого внимания к исследованию данных аспектов становится повышение значимости изучения онимов как средства передачи мировоззрения человека.

Отечественными учеными успешно решен целый спектр вопросов, связанных с анализированием функционирования онимов в различных видах дискурса, определением их лингвистического статуса, разграничением формальных и неформальных имен [1 – 4]. Однако обширная антропонимическая категория, составляющая неформальные имена (прозвища, клички, псевдонимы) и занимающая важное место в повседневной жизни каждого индивидуума, является недостаточно изученной и вместе с тем представляет перспективную область исследований. Актуальность работы обусловливается высоким потенциалом онимов, в частности неформальных имен, позволяющим раскрывать творческий замысел автора художественного произведения и адекватно интерпретировать передающую таким образом информацию.

В данной работе мы ставим перед собой цель выявить основные функции такого специфического вида онимов, употребляемого в художественных произведениях русскоязычных писателей, как криминальная кличка. В задачи исследования входит установление взаимосвязи между понятиями «оним» – «прозвище» – «криминальная кличка»; проведение выборки онимов, представляющих криминальные клички персонажей художественных произведений, а также классификация фактического материала с точки зрения выполняемой им функции в художественном тексте. Для решения вышеобозначенных задач использовались следующие методы: метод сплошной выборки – для отбора актуальных примеров, релевантных для данного исследования; описательно-аналитический метод и метод классификации, позволившие осуществить анализ специфических характеристик криминальной клички как особого вида онимов.

Новизна работы состоит в том, что на материале русского языка проведена классификация криминальных кличек, встречающихся в произведениях художественной литературы в соответствии с выполняемой ими функцией. Результаты проведенного исследования могут найти применение в рамках преподавания курсов русского языка и литературы, иллюстративный материал также может быть интересен лингвистам при изучении проблем ономастики и диалектологии.

В качестве материала исследования были использованы художественные произведения авторов различных жанров, упоминающие и описывающие подробности жизни преступников. Источником примеров послужили работы таких писателей, как В. Крестовский («Петербургские трущобы»), А.А. и Г.А. Вайнеры («Эра милосердия»), В. Токарева («Джентльмены удачи») и Б. Акунин («Алтын-толобас»).

Предварить анализ фактического материала целесообразным представляется обращением к сущности понятий «оним» и «криминальная кличка» в контексте их функционирования в тексте художественного произведения.

В настоящее время Т.А. Буркова, Е.С. Плешков, В.В. Робустова отмечают, что среди разнообразных приемов, используемых при создании литературно-художественного образа, большую роль играют онимы [5], [3], [4]. Совокупность различного рода имен составляет онимическую систему художественного произведения, которая необходима для отражения реалий окружающей действительности. Важным компонентом ономастики художественного произведения наряду с зоонимами, топонимами, библионимами, этнонимами и т.д. выступают имена собственные, или антропонимы. Они представляют особый интерес для изучения в связи с антропоцентричностью художественного текста и антропоцентричностью человеческого мировосприятия.

При исследовании подобных фактов языка важно различать ономастику официальную (т.е. имена, отчества, фамилии) и неофициальную (т.е. имена, употребляющиеся в разговорной речи и неформальной обстановке). Последняя находится в фокусе нашего внимания благодаря наличию возможности передачи широкого спектра лингвокультурологической информации.

Имена персонажей, псевдонимы, прозвища и клички образуют единый лингвокультурный код, использующийся автором художественного произведения для воссоздания значимого фрагмента картины мира того или иного национального языка [1]. Антропонимы, включенные писателем в текст художественного произведения, вместе с другими средствами языка функционируют в комплексной образной перспективе, т.е. в перспективе художественного целого. В свою очередь имена персонажей становятся уникальным средством достижения целостности художественного образа, способным характеризовать как социальную принадлежность персонажа, так и передавать национальный и местный колорит. Вместе с тем, посредством имени возможна также передача отдельных примет эпохи или исторического фона, если действие происходит в прошлом [2]. Для проведения всестороннего анализа литературного произведения одним из наиболее важных этапов становится изучение употребляемых автором имен персонажей.

Отметим, что авторы достаточно часто избирают тактику не прямых оценок и характеристик своих персонажей для придания произведению большей реалистичности. В результате герои художественных произведений наделяются различными вымышленными именами, имеющими особую семантическую наполненность, а также высокую степень экспрессивности и эмоциональности вместе

с субъективными представлениями автора. Прозвища и клички являются одной из наиболее многочисленных по составу встречающихся на страницах литературных произведений категорий. По определению М.А. Грачева, прозвище – это дополнительное неформальное имя, которое человек получает от окружающих в соответствии с какими-либо специфическими чертами или аналогией [6]. Прозвища появились гораздо раньше фамилий, отчества или псевдонимов для замены непосредственно имен. При этом причины для этого могли быть разнообразными (сокращение имени, уважительное/уничижительное обращение, сокрытие истинного имени и т.д.). Феномен прозвищного наименования заключается в том, что подобный заменитель официального имени не раскрывает, а напротив, делает не очевидными антропонимические явления. Все это обуславливает необходимость глубокого теоретического осмысления и точности определений.

Нас интересует именно неофициальное имя человека, данное представителями преступного мира и выполняющее широкий спектр функций (экспрессивную, конспиративную и т.д.), т.е. «криминальное прозвище» или кличка. Типологически прозвище выступает более общим, а кличка – частным и подчиненным ему лингвистическим феноменом.

Криминальная кличка – это важный элемент субкультуры представителей преступного мира, это пароль, ключ к пониманию их мировоззрения. Подобный вид онимов позволяет понять отношение преступника к себе, а также отношение и своего непосредственного окружения. Кличка отражает статус в криминальном мире, однако неоднородна как в возрастном, так и социальном отношении. Социальное кличек происходит в результате отклонений от норм образования официальных личных имен и норм литературного языка. В связи с этим критериями отнесения онима к кличке являются использование необычных суффиксов при образовании от имен собственных, употребление антропонимов (в том числе и отчества, при наличии) в качестве клички, включение в состав клички других компонентов и т.д. Также немаловажным является и оценочный компонент в семантике данных имен [6].

Криминальная кличка выполняет различные функции в криминальной/околокриминальной среде. В.Ф. Пирожков выделяет пять основных функций кличек:

- клички используются для замещения фамилии в качестве обозначения лица;
- являются средством клеймления (стигматизации);
- закрепляют статус индивида в иерархии группы;
- служат вербальным инструментом деперсонализации (в случае с неблагозвучными, оскорбительными кличками);
- служат для персонализации личности (в случае с благозвучными, возвышающими прозвищами) [7].

Проанализировав 30 криминальных кличек в произведениях художественной литературы, мы выделили 6 их основных функций. Рассмотрим более подробно каждую из них.

1. Одной из представленных функций является персонализация. Персонализация служит средством выделения персонажа, имя которого приобретает положительные коннотации, например, *Дед, Миша Хитрый*. Перечисленные клички героев указывают на их выдающиеся качества и свойства личности, благодаря которым они и стали удачливыми и успешными в криминальной среде.

2. Наряду с персонализацией активно используется писателями и противоположная тенденция деперсонализации, т.е. употребления неблагозвучных, уничижительных имен с пейоративными коннотациями: *Баццлла, Крыса, Шакал*. Отметим, что замена имени человека на имя животного является маркером низкого социального статуса в обществе. Вышеобозначенные примеры имен демонстрируют закрепленную в сознании представителем русскоязычной лингвокультуры «аксиологическую лестницу», где местом человека является вершина, а животным отведены нижние ступени. Зоосемантические метафоры, имеющие отсылки к наименованиям животных, используются авторами для того, чтобы акцентировать внимание читателей на отрицательных свойствах героев. Так, наиболее часто они служат целям передачи различных черт характера, привычек или низкого уровня интеллекта героев.

3. Криминальная кличка выполняет также функцию передачи информации об особенностях преступной деятельности и указывает на ту или иную профессию преступника: *Рученик, Палач* или статус в криминальной иерархии: *Манька Облигация, Копченый, Сенька Тузик, Доцент, Батя, Князь*. Таким образом, кличка выступает особым социальным маркером, наряду с другими характеристиками персонажа. Следует также отметить, что даже в рамках одного художественного произведения можно наблюдать стратификационное деление персонажей, которые занимают как низшие ступени иерархии, так и самую ее вершину. Подобный прием позволяет с максимальной точностью и реалистичностью воссоздать мир преступности на страницах художественного произведения.

4. Криминальная кличка отражает физические особенности и, в частности, внешность, являясь эффективным методом раскрытия характера героя: *Косой, Рыжий, Чуунная Рожа, Кирпич, Промокашка*. При этом иногда авторы прибегают к приему наименования «от противного». Так, герой с обезображенным лицом носит кличку *Красавчик*, а худощавый – *Толстяк*.

5. Криминальные клички употребляются для обозначения особенностей поведения, манеры речи. В данном случае большое значение имеют индивидуально-авторские ассоциации и интерпретации образа персонажа: *Летучий, Дым, Вурдалак, Одиссей*.

6. Национальная принадлежность также может быть отражена в криминальных именах героев художественных произведений. В русскоязычных художественных произведениях употребляются такие клички, как *Турок*, *Грузин*, *Цыган*. При этом среди стилистически нейтральных лексем, обозначающих национальность персонажа, встречаются и стилистически сниженные, например, *Холод* (для наименования героя-украинца).

В ходе анализа фактического материала также было установлено, что в художественном тексте криминальные клички способны выполнять одновременно несколько функций (например, являясь средством деперсонализации и передавая информацию об особенностях преступной деятельности и т.д.). Обращает на себя внимание тот факт, что криминальные клички выполняют и экспрессивную функцию, в состав которой входят такие компоненты, как эмоциональность, образность и интенсивность, т.е. выражают разнообразные чувства, оценки и отношение героев к окружающей действительности.

В криминальное имя персонажа авторы закладывают обширную прагматическую и лингвокультурологическую информацию. Представляет интерес употребление криминальной клички Б. Акуниным в романе «Алтын-толобас», где бандит с фамилией Соловьев становится известен под кличкой Седой: «Значит, Влад и есть тот самый Седой, – горько усмехнулся Фандорин, – Почему «Седой»? Он же молод. – Потому что Соловьев, – непонятно ответил Шурик» [8]. Далее в тексте романа никак не поясняется происхождение данной клички. Вероятно, это происходит из-за уверенности Б. Акунина в наличии у читательской аудитории достаточного уровня ассоциативно-образного мышления, т.е. в том, что для читателей будет очевидным проведение аналогии с именем известного советского композитора В.П. Соловьева-Седова.

Однако в случаях, когда одного упоминания криминальной клички недостаточно для полноты воссоздания образа персонажа, авторы прибегают к различному рода пояснениям. В произведениях некоторых писателей встречаются контекстуальные пояснения происхождения той или иной криминальной клички персонажа. Подобный описательный метод помогает читателю понять,

какая деятельность или какие именно качества стали причиной получения им криминального прозвища. Следует отметить, что криминальные клички в литературных произведениях заключают в себе специфические авторские ассоциации и обширную экстралингвистическую информацию, наполняя текст особой смысловой нагрузкой. Например, В. Крестовский в романе «Петербургские трущобы» называет одного из героев, Мишку Разломаю, *Булочкой* «за то, что, не имея ни гроша за душой, стал однажды играть на булку подаянную и с этой булки в год разжился игрою на семьдесят рублей – деньги для тюрьмы весьма-таки немалые» [9], т.е. за профессиональную деятельность преступника.

Анализ корпуса примеров криминальных кличек русскоязычных авторов позволяет сделать вывод о том, что данный вид онимов является неотъемлемым элементом при описании преступного мира, заключающим в себе экстралингвистическую информацию. Криминальная кличка как социальный маркер полифункциональна: она используется писателями для отражения различных характеристик героя – от внешности и физических особенностей до статуса в преступном сообществе, а также способна выражать разнообразные оттенки коннотаций. Наблюдается преобладание криминальных кличек с отрицательной коннотацией, в то время как нейтральные или дающие положительную характеристику клички встречаются реже. Данный факт обуславливается авторской позицией, характеризующейся негативным отношением к персонажам, занимающимся преступной деятельностью. В целом оценочный потенциал криминальной клички отражает отношение автора к субъекту номинации, т.е. «обслуживает» кличку для передачи дополнительной информации о персонаже через «чувство – отношение». Все это позволяет выстраивать целостный образ персонажа и реализовать авторский замысел.

На наш взгляд, перспективными направлениями для дальнейших исследований будет являться системное описание оценочно маркированных кличек, а также разработка методик выявления оценочных коннотаций в данном виде неформальных онимов.

Библиографический список

1. Беляев А.Н. Лингвокультурологические аспекты изучения имен собственных. *Немецкий язык в Башкортостане: проблемы и перспективы*: материалы XII Научно-практической конференции. Уфа: РИЦ БашГУ, 2017: 67 – 71.
2. Капкина С.Ю. Перевод личных имен и реалий в произведении Дж.К. Ролинг «Гарри Поттер и Тайная комната». *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. Воронеж: Воронежский государственный университет. 2004; № 1: 75 – 78.
3. Плешков Е.С. Современные подходы к изучению имен собственных. *Молодой ученый*. 2016; 4: 914 – 917.
4. Робустова В.В. *Антропонимическое прозвище в когнитивно-функциональном аспекте: на материале англоязычных художественных произведений XX – XXI вв.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2009.
5. Буркова Т.А. Неофициальный антропоним как социально маркированная единица в профессиональной сфере. *Вестник Башкирского университета*. 2017; № 22: 108 – 112.
6. Грачев М.А. Место криминальной клички в русской антропонимической системе. *Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета*. Серия: Филология. История. 2017; № 1: 5 – 9.
7. Пирожков В.Ф. *Законы преступного мира молодежи*. Available at: <https://www.romanbook.net/read/4590073/?page=1>
8. Акунин Б. *Алтын-толобас*. Available at: <http://e-libra.ru/read/169400-altyn-tolobas.html>
9. Крестовский В. *Петербургские трущобы*. Available at: http://librebook.ru/peterburgskie_truchoby

References

1. Belyaev A.N. Lingvokulturologicheskie aspekty izucheniya imen sobstvennyh. *Nemeckij yazyk v Bashkortostane: problemy i perspektivy*: materialy XII Nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: RIC BashGU, 2017: 67 – 71.
2. Kapkina S.Yu. Perevod lichnyh imen i realizy v proizvedenii Dzh.K. Roling «Garri Potter i Tajnaya komnata». *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Lingvistika i mezhdul'turnaya kommunikaciya. Voronezh: Voronezhskij gosudarstvennyj universitet. 2004; № 1: 75 – 78.
3. Pleshkov E.S. Sovremennye podhody k izucheniyu imen sobstvennyh. *Molodoj uchenyj*. 2016; 4: 914 – 917.
4. Robustova V.V. *Antroponimicheskoe prozvische v kognitivno-funkcional'nom aspekte: na materiale angloyazychnyh hudozhestvennyh proizvedenij XX – XXI vv.* Dissertaciya ... kandidata filologicheskijh nauk. Moskva, 2009.
5. Burkova T.A. Neoficial'nyj antroponim kak social'no markirovannaya edinica v professional'noj sfere. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2017; № 22: 108 – 112.
6. Grachev M.A. Mesto kriminal'noj klichki v russkoj antroponimicheskijh sisteme. *Uchenye zapiski Krymskogo inzhenerno-pedagogicheskogo universiteta*. Seriya: Filologiya. Istorija. 2017; № 1: 5 – 9.
7. Pirozhkov V.F. *Zakony prestupnogo mira molodezhi*. Available at: <https://www.romanbook.net/read/4590073/?page=1>
8. Akunin B. *Altyn-tolobas*. Available at: <http://e-libra.ru/read/169400-altyn-tolobas.html>
9. Krestovskij V. *Peterburgskie truschoby*. Available at: http://librebook.ru/peterburgskie_truchoby

Статья поступила в редакцию 26.09.19

УДК 811.351.12

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00166

Khalidova R.Sh., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),
E-mail: rashi-dr@mail.ru

THE FEATURES OF THE DEICTIC SYSTEM OF THE CARATIAN LANGUAGE. The article explores features of the spatial deixis of the Caratian language. Caratian is distinguished from other closely related languages by the number of deictic words and the degree of egocentricity of its spatial deixis. The category of deixis is considered as a language universal, since this category is inherent in all languages, but in each specific language it is revealed in its own way. Demonstrative pronouns, adverbs of a place, pronoun adverbs and demonstrative particles are considered as lexical means of representing spatial deixis. Among them, it is demonstrative pronouns that make up the top of the hierarchy of lexical means of expressing deixis. The Caratian language has the largest number of demonstrative pronouns compared to the rest of the Avaro-Andian languages.

Key words: Caratian language, spatial deixis, demonstrative pronouns, egocentricity.

Р.Ш. Халидова, д-р филол. наук, проф., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,
E-mail: rashi-dr@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ДЕЙКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ КАРАТИНСКОГО ЯЗЫКА

В статье исследуются особенности пространственного дейксиса каратинского языка андийской подгруппы аваро-андо-цезской группы нахско-дагестанской ветви северокавказской семьи языков. Отличает каратинский язык от остальных близкородственных языков количество дейктической лексики и степень эгоцентричности его пространственного дейксиса. Категория дейксиса рассматривается как языковая универсалия, т.к. она присуща всем языкам, но в каждом конкретном языке выявляется своя специфика. В качестве лексических средств репрезентации пространственного дейксиса рассматриваются указательные местоимения, наречия места, местоименные наречия и указательные частицы. Среди них именно указательные местоимения составляют вершину иерархии лексических средств выражения дейксиса. В каратинском языке представлено самое большое количество указательных местоимений по сравнению с остальными аваро-андийскими языками.

Ключевые слова: каратинский язык, пространственный дейксис, указательные местоимения, эгоцентричность.

Каратинцы – один из малочисленных коренных народов Западного Дагестана. Самоназвание – *klklupdu*, но, как правило, они именуют себя по селениям, в которых проживают, говоря на каратинском языке андийской подгруппы аваро-андо-цезской группы нахско-дагестанской ветви северокавказской семьи языков. В каратинском языке различают два диалекта: собственно каратинский и тукитинский. Собственно каратинский диалект представлен целым рядом говоров: эткаратинский, арчойский, рачабалдинский (рачабул-сивухский), рацитлинский, чабакоринский, ниже-энхелинский, маштадинский и анчихский. Наиболее сильно выделяется анчихский говор, который по некоторым особенностям близок к бутлихскому языку и является как бы связующим звеном между каратинским и бутлихским языками, с одной стороны, и багвалинским языком, с другой.

Тукитинский диалект в отношении говоров – целостный, занимает в каратинском языке обособленное место, находится под большим влиянием аварского языка. Носители тукитинского диалекта граничат с местерухцами, носителями аварского языка.

Большинство каратинцев помимо родного языка говорят еще на аварском и русском языках. Аварский язык служит средством межэтнического общения для аваро-андо-цезов. Наиболее близкими к аварскому языку в генетическом и типологическом планах являются андийские языки. Традиционно выделяются три подгруппы андийских языков: каратинско-ахвахскую, андийско-бутлихско-годобринскую и багвалинско-тиндинско-чамалинскую.

В данной статье предполагается исследовать языковые средства, выражающие пространственный дейксис в каратинском языке, привлекая материал диалектов и говоров. Актуальность данной темы обусловлена в том числе и тем обстоятельством, что носители каратинского языка, покинув родные села в горах и переехав в города, перестают различать градиацию указательных слов по вертикали. Они пользуются преимущественно указательными местоимениями с семантикой «этот» и «тот», в то время как каратинский язык располагает самой богатой дейктической системой среди всех аваро-андийских языков. Отличает каратинский язык от остальных близкородственных языков и степень эгоцентричности его пространственного дейксиса. Пространственные представления, выражаемые языковыми средствами, как известно, отражают восприятие человеком физического пространства. Различное восприятие одних и тех же пространственных отношений зависит как от идиоэтнических особенностей восприятия пространства разными этносами, так и от того, что оказывается в фокусе внимания человека, воспринимающего пространство: объекты, окружающие его, или само пространство. Поэтому категорию пространственности (локативности) определяют традиционно как языковую интерпретацию мыслительной категории пространства [1, с. 5].

Категория дейксиса (в том числе и пространственного) является языковой универсалией, т.к. она присуща всем языкам, хотя в каждом конкретном языке может выражаться различными средствами.

Несмотря на огромное количество литературы, которая нарастает в последнее время как снежный ком, в современной науке о языке нет однозначного ответа на вопрос о семантическом содержании термина «дейксис». Нет также единого мнения среди лингвистов и по вопросу об иерархии различных средств выражения дейксиса. Разнятся мнения и относительно выделения ориентира (или центра) речевой ситуации. Одни исследователи выделяют в качестве ориентира речевой ситуации самого говорящего (1-е лицо), другие – место говорения, третьи – сам акт коммуникации. Основоположник теории дейксиса Карл Бюлер классифицирует дейктические языковые знаки по признаку языкового обозначения позиций центра координат: *ich* – 'я', *hier* – 'здесь' и *jetzt* – 'сейчас'. Эти знаки служат точкой отсчета в системе дейксиса и указывают соответственно на говорящего – *ich* (персональный дейксис), на местонахождение говорящего – *hier* (пространственный дейксис) и на время высказывания – *jetzt* (темпоральный дейксис) [2, с. 78].

Известный немецкий лингвист Карл Бругман, который также является одним из основоположников теории дейксиса, выделял два личных (персональных) дейксиса: *Ich-Deixis* – указание на сферу говорящего и *Du-Deixis* – указание на сферу собеседника и два указательных (пространственных) дейксиса: *Der-Deixis* – нейтральный тип без уточнения пространственной локализации и *Jener-Deixis* – указание на удаленность от говорящего [3, с. 67].

Среди большого количества мнений о содержании данного термина наиболее полной нам представляется точка зрения на дейксис как на функциональное явление. В основе выделения пространственного дейксиса лежит функциональ-

ный признак – указание, поскольку именно указательная функция предполагает выделение предмета в пространстве.

Пространственный дейксис представлен в каратинском языке на всех языковых уровнях: фонетическом, морфологическом, синтаксическом и лексическом. Систему пространственного дейксиса на уровне лексики образуют следующие языковые единицы, лексическая семантика которых позволяет выделить объект в пространстве: указательные местоимения, наречия места, местоименные наречия и указательные частицы. Как нам представляется, именно указательные местоимения составляют вершину в иерархии лексических средств выражения дейксиса. Как отмечает З.М. Маллаева, «в плане выражения пространственной семантики указательными местоимениями аваро-андийские языки, как и другие дагестанские языки, представляют большой интерес. Указывая на тот или иной объект, указательные местоимения фиксируют его пространственную локализацию» [4, с. 147].

В каратинском языке представлено самое большое количество указательных местоимений по сравнению с остальными аваро-андийскими языками. По данным З.М. Магомедбековой [5, с. 75 – 76] их число достигает одиннадцати единиц, и различают они пространственную локализацию относительно ориентира по вертикали и горизонтали.

Различное расположение возле участников акта речи передается корреляцией гласных элементов корневой морфемы указательных местоимений:

-а- – репрезентирует сферу говорящего:

1) локализация по горизонтали: *гъа-КП* – 'этот' (рядом с говорящим, на одинаковом уровне с ним), *гъади-КП* – 'этот/тот' (вдали от говорящего, на одинаковом уровне с ним);

2) локализация по вертикали: *гъальи-КП* – 'этот' (выше уровня говорящего), *гъаги-КП* – 'этот' (ниже уровня говорящего);

-о-, -у- – репрезентируют сферу слушающего:

1) локализация по горизонтали: *гьо-КП* – 'тот' (рядом со слушающим, на одинаковом уровне с ним), *вуди-КП* – 'тот' (вдали от слушающего, на одинаковом уровне с ним);

2) локализация по вертикали: *вульи-КП* – 'тот' (рядом со слушающим, выше него), *вуги-КП* – 'тот' (рядом со слушающим, ниже него).

Различная локализация по вертикали передается корреляцией согласных элементов корневой морфемы указательных местоимений:

-д- – репрезентирует локализацию на одинаковом уровне с участниками акта речи (*гъади-КП*, *вуди-КП*, *гъуду-КП*);

-ль- – репрезентирует локализацию выше уровня коммуникантов: (*гъальи-КП*, *гъульи-КП*, *вульи-КП*);

-г- – репрезентирует локализацию ниже уровня коммуникантов: (*гъаги-КП*, *гъуи-КП*, *вуи-КП*).

Пространственную локализацию в сфере первого лица, т.е. говорящего выражают четыре указательных местоимения: *гъа-КП*, *гъади-КП*, *гъуду-КП*, *гъаги-КП*. Общим для этих местоимений является то, что они указывают на объект, расположенный в сфере первого лица (говорящего). Различаются эти указательные местоимения тем, что выражают различную локализацию объекта относительно говорящего (1 лица) по горизонтали (рядом ~ вдали) и по вертикали (выше ~ ниже) уровня говорящего.

Столько же указательных местоимений выражают пространственную локализацию в сфере слушающего (2 лица): *гьо-КП*, *вуди-КП*, *вульи-КП*, *вуи-КП*. Их объединяет также то, что все они указывают на объект, расположенный возле второго лица, и отличает их различная локализация относительно 2-го лица по горизонтали (рядом ~ вдали) и по вертикали (выше ~ ниже).

Объекты, расположенные вблизи коммуникантов, отличает различная локализация относительно участников речи. Объекты, удаленные от коммуникантов, такой корреляцией не располагают, они характеризуются локализацией только относительно говорящего: 1) по горизонтали: *гъуду-КП* – 'тот' (вдали от говорящего и на одинаковом уровне с ним); 2) по вертикали: *гъуи-КП* – 'тот' (ниже и вдали от говорящего); *гъульи-КП* – 'тот' (выше и вдали от говорящего).

Таким образом, мы можем констатировать, что ближний дейксис в каратинском языке менее эгоцентричен, чем дальний. В первом случае (ближнего дейксиса) в качестве ориентира речевой ситуации выступает как 1-е, так и 2-е лицо. Во втором случае (дальнего дейксиса) ориентиром речевой ситуации является только первое лицо.

В анлауте указательных местоимений во всех аваро-андийских языках, как правило, располагается собственно указательный элемент *гъ-*. Функцию данного

элемента З.М. Маллаева определяет следующим образом: «Указательные местоимения в аваро-андийских языках различаются не только по типу указания, но и по наличию – отсутствию объекта в поле зрения (по видимости-невидимости). Указательную функцию в структуре данных местоимений выполняет спирант *h*. Почти все указательные местоимения в андийских языках и все указательные местоимения в аварском языке представлены двумя вариантами: с элементом *h*- в структуре местоимения и без *h*- [6, с. 70]. Ещё Л.И. Жирков называл *гь*- в анлауте указательных местоимений аварского языка *гь-ав* – ‘этот’, *гь-ев* – ‘тот’, *гь-агъав* – ‘тот, нижний’ «специально указательным элементом» [7, с. 134].

В каратинском языке этот принцип в целом выдерживается (*гь-угу-КП*, *гь-уду-КП*, *гь-уль-КП*), исключение составляют указательные местоимения, выражающие локализацию в непосредственной близости возле 2-го лица: *вуди-КП* (по горизонтали, на одинаковом уровне), *вульи-КП* (по вертикали, выше), *вуги-КП* (по вертикали, ниже). В некоторых говорах каратинского языка в перечисленных выше местоимениях в анлауте всегда *гь-*, например, в сивухском говоре будет не *вугубай*, а *гьугубай*.

Если не считать этого отличия, то в целом система указательных местоимений по говорам не различается. Заметные различия по диалектам и говорам каратинского языка имеются среди местоименных наречий и наречий места, например: кар. *гьарге*, сив. *гьагури*, анч. *гьагуни* – ‘здесь’; кар. *гьорге*, сив. *гьуги*, анч. *гьогуни*, тук. *гьоку* – ‘там’ (внизу, внутри); кар. *гьуди*, тук. *вудугу*, анч. *гьуди* – ‘там’ (вдали, по горизонтали); кар. *гьульи*, *кь1ели* (чуть выше), тук. *вулугу*, анч. *гьуй* – ‘там, наверху’; кар. *гьингал* – *гьиндир*, тук. *гьанк1убал-гьандил*; анч. *ингес-ингел* – ‘везде, всюду’; кар. *ч1ч1ида*, тук. *ч1ч1иду*; анч. *ч1ч1иро* – ‘далеко’; кар. *гьинге?*, анч. *инго?*, сив. *гьинге?* – ‘где?’; кар. *гьиндирол?*, анч. *индаро?*, сив. *гьингер* – ‘куда?’.

Дейктические (указательные) частицы репрезентируют в каратинском языке пятичленную оппозицию относительно участников акта коммуникации:

- кар. *гьабай*; тук. *гьаби*; анч. *гьаме* – ‘этот (рядом с 1 лицом)’;
- кар. *гьобай*; тук. *гьоби*; анч. *гьаме*, *гьоме* – ‘этот (рядом со 2 лицом)’;
- кар. *гьудубай*; тук. *вудуби*; анч. *гьудубе* – ‘вон (далеко по горизонтали)’;
- кар. *гьугубай*; тук. *вугуби*; анч. *гьугуме* – ‘вон (далеко внизу)’;
- кар. *гьульубай*; тук. *вульуби*; анч. *гьуме* – ‘вон (далеко наверху)’.

Частица *гьабай* – ‘вот (близко, в сфере говорящего) указывает на объект, находящийся на одной плоскости с собеседниками, рядом с говорящим: *гьабай диб хьоча* – ‘вот (рядом с говорящим) лежит моя книга’; *гьавай див чокъа вохъа* – ‘вот (рядом с говорящим) пришел мой друг’.

Частица *гьобай* – ‘вот (близко, в сфере слушающего) указывает на объект, находящийся на одной плоскости с собеседниками, рядом с адресатом: *гьойай дий гьеч1е ссигис уштинца* – ‘вот (рядом со слушающим) моя первая учительни-

ца’; *гьовай гьерч1ите вугъовхва гьощуе им1а* – ‘вот (рядом с слушающим) стоит его отец’.

Частица *гьудубай* – ‘вон (далеко по горизонтали)’ указывает на объект, находящийся на одной плоскости с собеседниками, дальше от них: *гьудубай зини* – ‘вон (вдали от нас, на одном уровне с нами) корова’, *гьудубай гьордоб миса* – ‘вон (вдали от нас, на одном уровне с нами) их дом’.

Частица *гьугубай* – ‘вон, ниже’ указывает на объект, находящийся ниже и дальше собеседников, например: *гьугувай им1а* – ‘вон (внизу и вдали от нас) отец’; *гьугурай балъай* – ‘вон (внизу и вдали от нас) цыплята’.

Указательные частицы *гьудубай*, *гьугубай* и *гьульубай*, репрезентирующие вертикальную локализацию, содержат в своем составе переменные классно-числовые показатели мужского или первого грамматического класса: *гьугу-в-ай* – ‘вон (тот)’; женского или второго грамматического класса: *гьугу-й-ай* – ‘вон (та)’; третьего грамматического класса: *гьугу-б-ай* – ‘вон тот’; множественного числа третьего грамматического класса: *гьугу-р-ай* – ‘вон (те)’; множественного числа первого и второго грамматического класса: *гьугу-б-ай* – ‘вон те’.

Частица *гьульубай* – ‘вон, выше’ указывает на объект, находящийся выше собеседников и дальше от них, например: *гьульувай вушанхъа див мик1ов вацц* – ‘вон (выше и дальше нас) работает мой младший брат’; *гьульубай ушкул1ар баъа1ла ц1ц1алдохъанди* – ‘вон (выше и дальше) ученики идут в школу’.

Значительная удаленность от коммуникантов передается фонетическими средствами языка, посредством этих же указательных частиц, но с удлинением корневого гласного указательной частицы, например: *гьуудубай* – ‘воон’ указывает на объект, находящийся на одной плоскости с собеседниками, на большом расстоянии от них; *гьууубай* – ‘воон’ указывает на объект, находящийся на большом отдалении и ниже собеседников: *гьууубай солосоло диванва кекъир боъамхва* – ‘воон, мяч закатился под диван’.

Особенность каратинского языка заключается в том, что он располагает одиннадцатичленной дейктической системой, в то время как большинство родственных дагестанских языков имеет пятичленную дейктическую систему (три местоимения выражают горизонтальную локализацию и два – вертикальную). Вторая особенность состоит в том, что дейктическая система каратинского языка менее эгоцентрична, поскольку здесь сфера второго лица располагает таким же количеством указательных слов, как и сфера первого лица и столь же значима для выражения пространственной локализации.

Сокращения:

- кар. – каратинский диалект;
- сив. – сивухский диалект;
- анч. – анчичский диалект;
- тук. – тукитинский диалект.

Библиографический список

1. Теория функциональной грамматики. Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность. Санкт-Петербург: Наука, 1996.
2. Bühler K. Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena, 1934.
3. Brugmann K. Kurze vergleichende Grammatik der Indogermanischen Sprachen. Strassburg: Verlag von Karl J. Trübner, 1904.
4. Маллаева З.М. Категория локализации и её репрезентация в аваро-андийских языках. Махачкала, 2012.
5. Магомедбекова З.М. Каратинский язык. Тбилиси, 1971.
6. Маллаева З.М. Типология дейктических систем аваро-андийских языков. Андийские языки среди языков народов Дагестана. Материалы научно-практической конференции. Махачкала, 2011: 69 – 71.
7. Жирков Л.И. Грамматика аварского языка. Москва, 1924.

References

1. Teoriya funkcional'noj grammatiki. Lokativnost'. Bytijnost'. Posessivnost'. Obuslovlennost'. Sankt-Peterburg: Nauka, 1996.
2. Bühler K. Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena, 1934.
3. Brugmann K. Kurze vergleichende Grammatik der Indogermanischen Sprachen. Strassburg: Verlag von Karl J. Trübner, 1904.
4. Mallaeva Z.M. Kategoriya lokalizacii i ee reprezentaciya v avaro-andijskih yazykah. Mahachkala, 2012.
5. Magomedbekova Z.M. Karatinskij yazyk. Tbilisi, 1971.
6. Mallaeva Z.M. Tipologiya dejkticheskikh sistem avaro-andijskih yazykov. Andijskie yazyki sredi yazykov narodov Dagestana. Materialy nauchno-prakticheskoy konferencii. Mahachkala, 2011: 69 – 71.
7. Zhirkov L.I. Grammatika avarskogo yazyka. Moskva, 1924.

Статья поступила в редакцию 26.09.19

УДК 811.111

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00167

Shchebelskaya E.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, St.-Petersburg branch of Russian Customs Academy n.a. V. Bobkov (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: shebelskaya1@rambler.ru

TYPOLOGY OF WORD-FORMATION METHODS OF ENGLISH CUSTOMS VOCABULARY. The article discusses morphological, morphological-syntactic and lexical-semantic features of word-formation methods in the language as a whole on the base of a theoretical analysis of vocabulary definitions and scientific concepts in the literature. Such a methodological position on this issue allows the author to identify the typology of the most effective methods of word-formation of the English customs vocabulary, to get a clearer idea of the linguoculturological and professional features of the studied language and to improve the methodology of teaching a foreign language to future customs specialists.

Key words: word-formation, English vocabulary, term, word-formation method, customs.

Э.Г. Щебельская, канд. пед. наук, доц., Санкт-Петербургский им. В.Б. Бобкова филиал Российской таможенной академии, Санкт-Петербурге, E-mail: shebelskaya1@rambler.ru

ТИПОЛОГИЯ СПОСОБОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ТАМОЖЕННОЙ ЛЕКСИКИ

В данной статье рассматриваются морфологические, морфолого-синтаксические и лексико-семантические особенности способов словообразования в языке в целом, используется теоретический анализ словарных дефиниций и научных понятий в литературе. Такая методологическая позиция по данной проблеме позволяет выявить типологию наиболее эффективных способов словообразования английской таможенной лексики, получить более четкое представление о лингвокультурологических и профессиональных особенностях изучаемого языка, усовершенствовать методику преподавания иностранного языка будущим специалистам таможенного дела.

Ключевые слова: словообразование, английская лексика, термин, способ словообразования, таможенное дело.

Функционирование и развитие языка как знаковой системы – это непрерывный процесс, неразрывно связанный с развитием общества, его сфер деятельности, основанный на изменении, заимствовании и появлении новых лексических единиц при расширении или ограничении сфер употребления конкретного языка, в том числе английского языка в сфере таможенного дела. При этом основным из ведущих механизмов образования слов и развития языка в целом является такое сложное языковое явление, как словообразование по конкретным правилам и законам изучаемого языка. Динамика работы данного механизма обусловлена сложными интеграционными процессами мышления и речевой деятельности на основе категоризации окружающей действительности через отражение индивидуального или коллективного опыта, морально-общественных норм, знаний словообразовательных категорий. При этом с усложнением морфологической структуры слова его общее лексическое значение интегрирует все его семантические производные в целостное образование. Следовательно, характерными признаками словообразовательной категории являются следующие: часть речи производящей основы, общее словообразовательное значение слова, специфические средства его выражения и способы их системной организации, в пределах которых действуют словообразовательные категории [1, с. 168].

Таким образом, объектом нашего исследования является словообразовательная система в современном английском языке, а предметом – типология способов словообразования английской таможенной лексики. Актуальность работы обусловлена необходимостью совершенствования методик когнитивного анализа и описания корпуса английских терминов и понятий, употребляемых специалистами таможенного дела. В процессе исследования используется словообразовательный метод, теоретический анализ словарных дефиниций и научной литературы. Чтобы проанализировать и выделить наиболее эффективные способы словообразования английской таможенной лексики, обратимся к содержательному аспекту словообразования, которое как одна из областей научного познания относится к разделу лингвистики.

Вопросы словообразования (word-formation) детально разбирались многими зарубежными и отечественными учеными, среди которых В. Гумбольдт, Е.А. Земская, Е.С. Кубрикова, И.В. Арнольд, Н.Н. Амосова, Л.В. Щерба, Л.С. Абросимова и др. Что касается непосредственно словообразования таможенной лексики, то этой проблеме уделяли внимание Г.Г. Шамсеева [2], Ю.А. Валиахметова [3], М.А. Максимова [4] и др. В филологических исследованиях это явление воспринимается как инструмент установления связей между разными частями речи в процессе номинации, т.е. «словообразование – основное средство создания номинативных единиц языка, которое «работает» на лексику и поэтому зависит от нее» [5, с. 15]. В Лингвистическом энциклопедическом словаре В.Н. Ярцевой этот термин трактуется как «образование слов, называемых производными и сложными, обычно на базе однокорневых слов по существующим в языке образцам и моделям с помощью аффиксации, словосложения, конверсии и других формальных средств». В. Гумбольдт, уточняя и конкретизируя названное языковое явление, говорит, что это «самая глубокая и загадочная сфера языка», наука о том, каким образом «сравнительно небольшое число корневых звуков, на которых базируется весь словарный запас, при помощи аффиксов и модификаций приспособляется к обозначению все более определенных и все более сложных понятий» [6, с. 81].

Потребность в исследовании способов словообразования английской таможенной лексики определяется, во-первых, появлением множества новых понятий и терминов с выраженной профессиональной принадлежностью к данной сфере деятельности, порой неотраженных в специальных словарях, во-вторых, повышением требований к уровню языковой подготовки специалистов таможенного дела в вузе. При этом профессиональный язык таможенных специалистов имеет ряд особенностей. В целом, таможенная лексика – это составляющая научно-технического стиля изложения, который характеризуется наличием общетехнической лексики и специальной терминологией таможенного профиля. Поэтому этот пласт лексики отличается достаточно обособленной терминологической системой, а порой чрезвычайно узкопрофильным контекстом. В своих исследованиях по изучению данного вопроса В.Н. Комиссаров отмечает характерные черты указанного стиля, среди которых наблюдается объективность, содержательность, логичность, точность, а также вытекающие из этих особенностей ясность и понятность [7, с. 110]. Но формирование языковой личности будущих таможенных специалистов также основывается на синтезе внешнеэкономических и юридических дисциплин, что в свою очередь отражается на развитии таможенной лексики в различных языках. Это также оказывает воздействие на процессы

русского заимствования большого количества английской лексики, имеющей интернациональный характер благодаря внешнеэкономическим преобразованиям в таможенной сфере: *ассоциация (association), конвенция (convention), транспорт (transport), инспекция (inspection), декларация (declaration), контрабанда (contraband), контейнер (container), виза (visa), квота (quota), тариф (tariff)* и т.д.

Все вышеуказанные факторы не могут не сказываться на росте интереса лингвистов, педагогов-практиков к проблеме типологии способов словообразования в языках, в том числе английской таможенной лексики. В соответствии с теорией словообразования лингвисты, как правило, проводят свои исследования на основании морфологического, морфолого-синтаксического и лексико-семантического принципов типизации способов словообразования в языке [4], [8], [2], и большинство авторов к основным способам словообразования английской терминологии относят аффиксацию, аббревиацию, словосложение. Однако И.В. Арнольд, А.А. Халикова, Е.В. Иванова и др. к этой типологии добавляют еще ряд подтипов словообразования в английском языке, например, фонетическое чередование [9, с. 107], заимствование и обособление значения [10]. Следует отметить, что само слово *customs* – «таможня» образовано относительно новым словообразовательным способом – лексикализацией, т.е. путем трансформации грамматической формы слова в самостоятельное слово, наделенное другим лексическим значением (от слова *custom* – «обычай»). На основании рассмотрения существующих классификаций и общих признаков способов словообразования в английском языке мы дадим им характеристику и рассмотрим некоторые примеры наиболее эффективных способов словообразования английской лексики в сфере таможенного дела.

Анализ проблемы словообразования английской таможенной лексики с точки зрения морфологических особенностей работы этого механизма показал, что наиболее распространенным подтипом словообразовательной модели является словосложение как особенно продуктивный способ формирования атрибутивных, двух/трех словных и многословных композитов в английской таможенной лексике. Тем не менее в данной статье мы кратко охарактеризуем и другие способы словообразования морфологического характера.

Однословный способ словообразования английской таможенной лексики ориентирован на одну лексическую единицу в терминах таможенного дела, т.е. на «простые производные, морфологически неразложимые слова» [11]: *form (бланк), наркотик (drug), tax (налог), code (кодекс), fine (штраф)* и т.д.

Аффиксация (affixes), иначе говоря словопроизводство / деривация (derivation), т.е. образование языковых единиц с помощью присоединения к основе различных словообразовательных элементов – аффиксальных дериватов. «Аффиксация отражает способность префиксов классифицировать определенные группы терминов и суффиксов сохранять категориальное значение термина и не передавать его другим частям речи» [12, с. 79]. Аффиксальный способ предполагает формирование терминологических единиц с помощью различных префиксов, суффиксов или образованных суффиксально-префиксальным способом. Последний подтип совместно со словосложением играет большую роль в образовании сложных композитов. Широко используются такие аффиксы, как *in-/in-/im-/un-/er-/or-/ing/re-/non-/in-/dis-/over-* и т.д., но наиболее продуктивными суффиксами терминологии таможенного дела являются суффиксы *-ion/-tion/-sion/-ation*. Приведем примеры: *illegal (незаконный), in-route (на маршруте/е пути) consignor (грузоотправитель), consignee (грузополучатель), immigration (иммиграция), grading (классификация), re-import (реимпорт), non-performance (неисполнение), disclose (обнаруживать), intercepting (пресечение/задержка), infringer (нарушитель), uncasing (распаковка), overfreight (неучтенный груз), admission (разрешение (на ввоз, вывоз)), dimension (габаритные размеры), non-submission (непредоставление (документов))* и т.д.

Сокращение (abbreviation), при котором исходная единица теряет ряд исходных звуков, а аббревиатура находится с ним в определенной лексико-семантической связи. Например, среди сокращений широко выделяются лексические производные со стилистической принадлежностью к спецификации транспортных документов, международных соглашений и названий общественных организаций и таможенных органов: *AWB – air waybill – (авиагрузовая накладная), SAD – Single Administrative document (Единый Административный Документ), CMR – consignment note (транспортная накладная), WCO – World Customs Organization, TIR – Transport International Routier (тур-карнет)*. В эту же группу входят, кроме сложносокращенных терминов, усеченные термины как самостоятельные лексические единицы, используемые в документации внешнеэкономической деятельности: *act wt (фактический вес), qty (количество), amt (сумма),*

P.W. (вес брутто), В/Л (коносамент), СЕ (маркировка безопасности товара «европейское соответствие»), етв (эмбарго) и т.д.

Удвоение (reduplication) осуществляется путем повторения основы в лексеме таможенного профиля: roll-on-roll-off (сокр. ro-ro – горизонтальный метод погрузки и выгрузки), go-go traffic (роллерная перевозка «ро-ро»), lift-on-lift-off (сокр. Lo-Lo – вертикальная грузообработка), tractor-trailer truck (грузовой тягач с прицепом), go-lo vessels (совместный метод погрузки-выгрузки – суда «ро-ло»).

Обратное словообразование (back formation) – это процесс, противоположный аффиксации, посредством которого новое слово образуется от существительного путем отсечения суффикса: finger printing (отпечатки пальцев) – to finger-print (снимать отпечатки пальцев), fact-finding (установление фактов) – to fact-find (расследовать обстоятельства/фактов) и т.д.

Стяжение, или контаминация (contamination) происходит за счет слияния полной основы одного исходного слова с краткой основой другого слова или из двух усеченных основ исходных слов. В контексте таможенного дела этот подтип словообразования встречается редко: need + necessity → needcessity (необходимость), concrete (нечто конкретное, реальное) + abstract (изложение содержания) → contract (договор).

Словосложение (composition) как самый эффективный способ образования таможенных лексических единиц подразумевает объединение нескольких основ в одно целое. В ходе анализа лингвистических источников было выявлено, что самая многочисленная группа сложных слов в английском языке при осуществлении таможенной деятельности является группа дериватов, образованных простым соположением основ: duty-free (беспшлинный), check-point (пункт пропуска), road freight (автомобильные перевозки), detection equipment (средства обнаружения), beneficiary bank (банк бенефициар), force majeure (форсмажор), fingerprint (отпечаток пальца), fibroscope (фиброскоп), forklift (погрузчик с вильчатым захватом) и т.д.

Морфолого-синтаксический механизм словообразования соотносят с таким лексико-грамматическим способом появления новых слов, как конверсия (functional shift), при которой «всегда имеет место как новая синтаксическая сочетаемость, так и новая морфологическая характеристика, поскольку новое слово принадлежит к иной части речи, чем исходное» [9, с. 108]. Этот тип словообразования довольно часто работает в формировании терминов права, налогообложения, таможенного дела и характеризуется определенными словообразовательными моделями, т.е. noun → verb, verb → noun, adjective → noun: appeal (апелляция/подавать апелляцию), export (вывоз/вывозить), search (поиск/досмотр/обьскивать), contraband (контрабандные товары/заниматься контрабандой), trade (торговля/торговать), rip-off (воровать/воровство), criminal / Criminal Code (преступник/уголовный).

Лексико-семантический способ ограничивает изменения только смысловой стороной слова, т.е. изменение, расширение и сужение нового значения у уже существующего слова. При этом такие термины могут рассматриваться как общенаучные, межотраслевые и узкоспециальные в соответствии с их семантико-тематическими особенностями: contraband (уст. – белый негр, плававший в располонение северян во время гражданской войны 1861-65 гг.; совр. – контрабандный товар), traffic (перевозка; торговля), support (поддержка; матери-

ально-техническое обеспечение), stamp (марка) – stamp (штамп), cruiser (уст. любой корабль; сужение – «крейсер»).

Необходимо еще раз подчеркнуть, что из вышеперечисленных способов словообразования таможенной терминосистемы в английском языке словосложение признается учеными одним из наиболее продуктивных, который стал стремительно развиваться в 80-е годы XX века и очень эффективно используется в изложении материала в стиле научно-технической литературы. С позиций лингвистических исследований понятие «сложное слово» (compound word) воспринимается как «объединение двух или, реже, трех основ, функционирующее как одно целое и выделяющееся в составе предложения как особая лексическая единица благодаря своей цельноформленности» [9, с. 159]. Сложные слова также характеризуются краткостью и семантической насыщенностью. В зависимости от графических, фонетических, морфологических и семантических факторов, влияющих на словообразование, филологи выделяют сложные слова, образованные простым соположением основ, или в которых основы связаны соединительной согласной/гласной/основой служебного слова, сложнопозитивные или сложносокращенные слова. Кроме того, сложные слова могут подразделяться по частям речи, а внутри них – по структурным типам, исходя из морфологической природы входящих в них основ. С точки зрения структурной особенности английская таможенная лексика включает различные многословные термины, образующие значительный корпус довольно большого количества сложных композитов, в которых номинативные составляющие объединяют одновременно словосложение и деривацию или связаны служебным словом – предлогом или союзом: X-ray scanning (рентгеновский досмотр), roll-in cargo system (системы для проверки движущихся грузов), cross-border transaction (трансграничная сделка), law enforcement officer (сотрудник правоохранительных органов), miniature pore cameras (миниатюрные камеры на штанге), anti-money laundering (борьба с отмыванием денежных средств), Incoterms rules (правила инкотермс), state-of-the art technology (самые современные технологии).

При этом, изучая словарно-энциклопедическую и научную базу исследования, можно заметить, что при написании сложных слов используются различные способы графического оформления: слитное, дефисное и раздельное. Но поскольку формат данной статьи не позволяет более детально рассмотреть классификацию сложных слов, мы здесь лишь приводим единичные примеры из таможенной специальной лексики.

Итак, результаты исследования показывают, что благодаря общепринятой системе способов словообразования в английском языке процесс формирования профессиональных лексических единиц таможенной сферы, появления новых специальных терминов во внешнеэкономической деятельности сотрудников таможенных служб многогранен и требует тщательного изучения. Аффиксация, аббревиация, удвоение, обратное словообразование, словосложение, конверсия, расширение или сужение нового значения как наиболее типичные и эффективные способы словообразования английской таможенной лексики позволяют преобразовать уже имеющиеся языковые единицы в новые с целью более точной передачи постоянно возникающих явлений и понятий в данной сфере деятельности.

Библиографический список

1. Косова В.А. Словообразовательная категория и ее категориальное окружение. *Ученые записки Казанского университета*. Серия: гуманитарные науки. Казань, 2011; Т. 153, № 6: 167 – 183.
2. Шамсеева Г.Х., Шамсеева Г.Г. Особенности лексико-грамматического способа образования терминов права в английском и татарском языках. *Вестник Казанского юридического института МВД России*. Казань: Казанский юридический институт МВД РФ. 2013; Т. 3, № 13: 97 – 100.
3. Валиахметова Ю.А. Способы словообразования в английской терминологии таможенного дела. *Омский научный вестник*. Серия Общество. История. Современность. Омск: ОГТУ, 2017; № 1: 28 – 32.
4. Максимова М.А., Абдульманова А.Х. Словосложение имен существительных в англоязычной таможенной терминологии. *Филологические науки*. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2019; Т. 12, № 1: 56 – 59.
5. Абросимова Л.С. *Словообразование в языковой категоризации мира*: монография. Южный федеральный университет. Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2015.
6. Гумбольдт В. *Избранные труды по языкознанию*. Москва: Прогресс, 1984.
7. Комиссаров В.Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты)*: учебное пособие для институтов и факультетов иностранных языков. Москва: Высшая школа, 1990.
8. Дышекова О.В. К вопросу о пополнении словарного состава современного английского языка. *Актуальные проблемы современной лингвистики*. Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет. 2014; № 2: 539 – 542.
9. Арнольд И.В. *Лексикология современного английского языка*: учебное пособие. 2-е изд., перераб. Москва: Флинта: Наука, 2012.
10. Халикова А.А., Иванова Е.В. Особенности процессов словообразования в английском и русском языках на современном этапе их развития. *Язык: категории, функции, речевое действие*. Материалы IX Научной конференции с международным участием: в 3 частях. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2016: 276 – 278.
11. Гросс В.О., Попова М.И. Многокомпонентные термины в терминосистеме таможенного дела. *Молодежный вестник ИРГТУ*. Иркутск: Иркутский национальный исследовательский технический университет. 2015; № 2: 1 – 39.
12. Худинша Е.А. Словообразование в английской экономической терминологии. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: лингвистика. Москва: МГОУ, 2019; № 4: 79 – 82.

References

1. Kosova V.A. Slovoobrazovatel'naya kategoriya i ee kategorial'noe okruzenie. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta*. Seriya: gumanitarnye nauki. Kazan', 2011; T. 153, № 6: 167 – 183.
2. Shamseeva G.H., Shamseeva G.G. Osobennosti leksiko-grammaticheskogo sposoba obrazovaniya terminov prava v anglijskom i tatarskom yazykah. *Vestnik Kazanskogo juridicheskogo instituta MVD Rossii*. Kazan': Kazanskij juridicheskij institut MVD RF. 2013; T. 3, № 13: 97 – 100.
3. Valiahmetova Yu.A. Sposoby slovoobrazovaniya v anglijskoj terminologii tamozhennogo dela. *Omskij nauchnyj vestnik*. Seriya Obschestvo. Istoriya. Sovremennost'. Omsk: OGTU, 2017; № 1: 28 – 32.
4. Maksimova M.A., Abdul'manova A.H. Slovoslozhenie imen suschestvitel'nyh v angloyazychnoj tamozhennoj terminologii. *Filologicheskie nauki*. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota. 2019; T. 12, № 1: 56 – 59.

5. Abrosimova L.S. *Slovoobrazovanie v yazykovoj kategorizacii mira*: monografiya. Yuzhnyj federal'nyj universitet. Rostov-na-Donu: Yuzhnyj federal'nyj universitet, 2015.
6. Gumbol'dt V. *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu*. Moskva: Progress, 1984.
7. Komissarov V.N. *Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty)*: uchebnoe posobie dlya institutov i fakul'tetov inostrannyh yazykov. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
8. Dyshekhova O.V. K voprosu o popolnenii slovarnogo sostava sovremennogo anglijskogo yazyka. *Aktual'nye problemy sovremennoj lingvistiki*. Rostov-na-Donu: Yuzhnyj federal'nyj universitet. 2014; № 2: 539 – 542.
9. Arnol'd I.V. *Leksikologiya sovremennogo anglijskogo yazyka*: uchebnoe posobie. 2-e izd., pererab. Moskva: Flinta: Nauka, 2012.
10. Halikova A.A., Ivanova E.V. Osobennosti processov slovoobrazovaniya v anglijskom i russkom yazykah na sovremennom etape ih razvitiya. *Yazyk: kategorii, funkcii, rechevoe dejstvie*. Materialy IX Nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem: v 3 chastyah. – Moskva: Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, 2016: 276 – 278.
11. Gross V.O., Popova M.I. Mnogokomponentnye terminy v terminosisteme tamozhennogo dela. *Molodezhnyj vestnik IRGTU*. Irkutsk: Irkutskij nacional'nyj issledovatel'skij tehničeskij universitet. 2015; № 2: 1 – 39.
12. Hudinsha E.A. Slovoobrazovanie v anglijskoj ekonomičeskoj terminologii. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: lingvistika. Moskva: MGOU, 2019; № 4: 79 – 82.

Статья поступила в редакцию 27.09.19

УДК 81'255.2

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00168

Urzha A.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: aourja@gmail.com

AUNT, AUNTIE OR THE OLD LADY? THE CHOICE OF NOMINATIONS AND RE-CREATION OF THE PERSPECTIVE IN RUSSIAN TRANSLATIONS OF “THE ADVENTURES OF TOM SAWYER”. The article presents the results of the research of heroes' nominations in Russian translations of the novel “The Adventures of Tom Sawyer” and the study of the changes made to the perspective of this text. Six Russian translations of the novel, made between the end of XIX century and the first decade of XXI century, have been used as a material for the statistic, semantic and stylistic analysis. The strategies of translators choosing between neutral and emotional words corresponding to the same original nominations are described in the article and associated to the devices making the narrative more or less focalized or varying its style.

The analysis of the texts, dictionaries and Russian national language corpora shows that the difference in translators' choices is caused by diachronic changes of the pragmatic component of the meaning and stylistic features of the nominations used, and also by the individual strategies of translators reflecting the main hero's point of view in the 3rd person narrative.

Key words: nomination, evaluation, perspective, translation, Mark Twain.

A.B. Уржа, канд. филол. наук, доц., МГУ им. М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: aourja@gmail.com

ТЕТКА, ТЕТУШКА ИЛИ СТАРУХА? ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПЕРСПЕКТИВЫ ПОВЕСТВОВАНИЯ И ВЫБОР НОМИНАЦИЙ В РУССКИХ ПЕРЕВОДАХ «ПРИКЛЮЧЕНИЙ ТОМА СОЙЕРА»

В статье представлены результаты исследования номинаций персонажей в русских переводах романа Марка Твена «Приключения Тома Сойера» на фоне интерпретации специфической нарративной перспективы текста. Материалом для статистического и семантико-стилистического анализа стали шесть русских переводов, созданных с конца XIX до начала XXI вв. Выявлены стратегии выбора переводчиками нейтральных и эмоционально окрашенных слов при передаче одних и тех же оригинальных номинаций, сопряженных с повышением или понижением субъективизации нарратива, с варьированием его стиля. Проведенный с опорой на данные текстов, словарей и Национального корпуса русского языка анализ позволяет сделать вывод, что различия в решениях переводчиков обусловлены как диахроническими изменениями прагматического компонента значения и стилистической характеристики используемых номинаций, так и индивидуальными стратегиями отображения точки зрения главного героя романа в рамках третьеличного нарратива, формально принадлежащего повествователю.

Ключевые слова: номинация, оценка, перспектива, перевод, Марк Твен.

Роман Марка Твена «Приключения Тома Сойера» воспринимается читателями всех возрастов как увлекательное произведение приключенческого жанра и в то же время как достаточно простой нарратив, последовательно освещающий забавные, опасные, удивительные события, произошедшие с главным героем. Однако в композиционно-семантическом плане этот текст устроен оригинально и достаточно сложно, неслучайно зарубежные исследователи романа [1], [2] привлекают для его описания представление о полифонии и концепцию двуголосого слова М.М. Бахтина. Книга Твена адресована не только детям, но и взрослым, во вступлении автор писал: «Я надеюсь, что ею не побрезгуют и взрослые мужчины, и женщины, ибо в мои планы входило напомнить им, какими были они сами когда-то, что чувствовали, думали ...» (пер. Н. Дарузес). В тексте конструируется сложная субъектная перспектива: формально третьеличное повествование принадлежит нарратору, по комментариям и отсылкам которого можно понять, что он взрослый человек с немалым опытом и критическим отношением к действительности. Однако в значительном количестве эпизодов третьеличный нарратив субъективируется – позиция повествователя сближается с точкой зрения главного героя или кого-то другого из персонажей, и фрагмент оказывается пронизан его индивидуальными эмоциями и оценками. При этом ироничный взгляд повествователя не исчезает – он словно обрамляет субъективированное повествование, и персонаж, оценивающий внутрисюжетную действительность, сам становится объектом изображения и потенциальной (читательской) оценки. Слова и конструкции с оценочно-эмотивной семантикой являются яркими, легко опознаваемыми эгоцентриками, однако при переводе, как показывают исследования [3, с. 133; 4, с. 148 – 155], именно зона субъективных смыслов оказывается уязвимой: в ходе интерпретации текста переводчики не всегда сохраняют степень выраженности аксиологических смыслов, нередко усиливают её. Цель данной статьи: охарактеризовать особенности отображения субъектной перспективы в русских переводах романа «Приключения Тома Сойера», опираясь как на семантико-стилистический анализ текстовых фрагментов, так и на статисти-

ческое исследование использованных переводчиками номинаций персонажей. Материалом исследования стали шесть русских переводов романа, созданных с конца XIX до начала XXI вв. [5]. В ходе анализа текстов по необходимости привлекались данные словарей и грамматических справочников времени создания оригинала и переводов, а также материалы Национального корпуса русского языка, что позволило учесть языковые изменения, нашедшие отражение в переводах. Субъектная перспектива русских переводов романа Марка Твена о Томе до сих пор не исследовалась, ряд выбранных нами текстов никогда не подвергался лингвистическому анализу. Эти факты в совокупности с необходимостью разностороннего изучения оценочных эгоцентриков в сопоставительном аспекте обуславливают актуальность и теоретическую значимость исследования, положенного в основу статьи.

Специфика субъектной перспективы романа в контексте задач перевода

Любое оценочное высказывание характеризует не только объект, но и субъект оценки [6, с. 12], оно эгоцентрично по своей природе. Обнаруживая оценочные значения в словах и конструкциях нарратива, читатель автоматически соотносит их с субъектом модуса, которому принадлежит речь, мысль или восприятие. Однако возможны ситуации, когда приведенная в высказывании оценка потенциально соотносима с разными субъектами модуса. Эти ситуации возникают, когда субъект речи и мысли не совпадает, перспектива повествования усложнена, и для ее интерпретации требуется так называемое «модусное чтение» текста [7, с. 264], реконструкция системы точек зрения, представленных в нем. Исследования русских переводных нарративов разных жанров [4] показывают, что модусное чтение, необходимое на предпереводческом этапе, сложнее диктумного, связанного с реконструкцией событий сюжета, оно требует большего внимания к перспективе и композиции целого текста. Кроме того, интерпретация модусного плана текста априори более субъективна и вариативна, чем воссоздание сюжета. В результате оценочные смыслы в переводах одного текста варьируются не только по причине различий языка-источника и языка-перевода, но и

в связи со спецификой восприятия и воссоздания интерпретаторами модусной семантики высказывания.

В романе «Приключения Тома Сойера» перспектива повествования постоянно видоизменяется: утверждения, принадлежащие автору, чередуются с субъективированными фрагментами, где в третьеличный нарратив внедряются эмоции и оценки персонажей, подключается несобственно-прямая речь героев, в которой, по выражению Е.В. Падучевой, «третье лицо обладает всеми правами первого» [8, с. 337]: используются прямые отсылки к времени сюжета, экспрессивные, оценочно и эмотивно окрашенные конструкции, свойственные речи Тома, тети Полли и т.п. В качестве показательного примера сложного устройства перспективы текста приведем фрагмент романа (с купюрами) в близком к оригиналу современном переводе А. Климова. Жирным шрифтом мы выделили оценочные слова, принадлежащие повествователю, курсивом – средства выражения оценок и эмоций тети Полли, жирным курсивом – слова, представляющие оценочную точку зрения Тома. Прерывистой чертой подчеркнуты фрагменты несобственно-прямой речи сначала тети, а затем Тома. Отметим, что при такой сложной семантической организации весь нарратив оформлен в третьем лице:

« <...> тетя Полли выписывала все подряд медицинские журналы и **шарлатанские книжонки** и просто шагу ступить не могла без советов разных словоохотливых **невежд** <...> То было время, когда водолечение еще только входило в моду, и состояние Тома показалось тете Полли *сущей находкой*. Теперь по утрам она поднимала его с постели **ни свет ни заря**, вывела в сарай и вылила на **страдальца целый** ушат ледяной воды. <...> Помимо этого, она каждый день **до отказа накачивала** его каким-нибудь **шарлатанским поилком**. Ко всем **надругательствам и пыткам** Том относился с полным равнодушием. <...> **Во что бы то ни стало следовало вернуть его к жизни!** <...> **Водолечение и прочее отправились в отставку**, и теперь все **надежды были возложены на «болеутолитель»**. <...> Наконец-то ее *душа успокоилась и тревога улеглась*: безразличие Тома как рукой сняло. Мальчик *оживился* настолько, что **вряд ли мог выглядеть бодрее, даже если бы под ним развели костер**. Впрочем, Том уже и сам чувствовал, что пора покончить с хандрой – **такая жизнь, моржет, и подходит для человека, рещище его, прставитъ на себе, крест, но уж слишком много в ней утомительного разнообразия**. Один за другим у него возникали планы **избавления** <...>. (Пер. А. Климова)

Чередование и наложение точек зрения в приведенном фрагменте создает стереоскопический эффект и служит источником комизма: мы смотрим на ситуацию и глазами увлеченной лечением тети, и глазами изымающего от такой «заботы» Тома, а обрамляет эти субъективные взгляды ироническая позиция повествователя. В некоторых случаях мы наблюдаем контаминацию точек зрения: например, видя, что Том выглядит бодрее, тетя, конечно, не думает о попытке на костре – это добавление от повествователя в рамках внешней по отношению к Тому точки зрения.

Гетерогенный, субъективированный текст романа получает в русских переводах различные воплощения, и нередко выбор переводчиками средств выражения оценочных смыслов зависит от того, как они представили себе соотношение точек зрения на определенном участке повествования, какую тактику выбрали для интерпретации перспективы оригинала. В частности, различие переводческих подходов демонстрирует выбор номинаций персонажей в русскоязычных версиях романа.

Выбор номинаций персонажей в русских переводах романа

Рассмотрим систему номинаций тети Полли в рамках третьеличного нарратива (то есть в речи, формально принадлежащей повествователю) в оригинале и в русских переводах произведения. В англоязычном тексте обозначения тети Полли при помощи существительных в речи повествователя не отличаются разнообразием. Используются два варианта: *aunt Polly* (47 употреблений) и *old lady* (13 употреблений). Неизвестно, сколько точно лет тете Полли, её родной сын Сид младше Тома. Важно отметить, что сочетание *old lady* появляется в субъективированных контекстах, представляющих точку зрения Тома (ему тетя вполне может казаться старой). В русских переводах существительные-номинации варьируются, см. таблицу 1 (по полным текстам шести оцифрованных переводов):

Таблица 1

Номинации тети Полли в русских переводах романа

Переводчик	тетя	тетка	тетушка	старая леди	пожилая леди	старушка	старуха	женщина
С. Воскресенская (1896)	58	11	0	1	0	11	0	0
М. Энгельгардт (1911)	1	65	0	2	0	12	0	0
К. Чуковский (1935 – 1958)*	56	27	1	1	0	4	5-4	0
Н. Дарузес (1948)	72	13	0	0	0	1	**1	0
С. Ильин (2011)	77	0	11	0	0	26	0	1
А. Климов (2012)	74	0	19	0	5	0	**1	1

*К.И. Чуковский редактировал текст романа несколько раз [9], изменение количества номинаций отражено в таблице;

**номинация введена в контексте косвенной речи самой тети Полли.

Данные таблицы демонстрируют не только разнообразие обозначений тети Полли в русских переводах романа, но и существенные расхождения в частотности использования той или иной номинации. Рассмотрим материал переводов подробнее, чтобы выявить языковые и текстовые факторы, обусловившие эту ситуацию.

Со словом *тетя* в переводах конкурирует, в первую очередь, слово *тетка*. В Толковом словаре Д.Н. Ушакова первое значение слова ТЁТКА – ‘сестра отца или матери’ – не сопровождается никакими пометами, тогда как употребление слова во втором значении (‘обращение к пожилой женщине’) отмечено как просторечное. В Большом толковом словаре под редакцией С.А. Кузнецова мы обнаруживаем помету «пренебрежительное», сопровождающую второе значение ‘обо всякой взрослой женщине’. Слово *тетка* представляется носителям языка эмоционально (и даже оценочно) окрашенным, см. пример, приведенный в Словаре русского языка под редакцией А.П. Евгеньевой (МАС): – *Куда тебя черт несет, будь ты трижды проклят! — кричала на него жирная тетка* (Н.А. Островский) [10, с. 496]. Если говорить о прагматическом «слое значения» слов, способном отражать отношение говорящего к сообщаемому [11, с. 87 – 88], то и для первого значения слова *тетка* (‘сестра отца или матери’) можно выделить как нейтральные, безоценочные контексты (*Дом назывался «домом Грибоедова» на том основании, что будто бы некогда им владела тетка писателя – Александра Сергеевича Грибоедова* (М. Булгаков)), так и такие, в которых говорящий предпочтет это слово номинации тётя, выражая негативную эмоцию и оценку (*Из НКРЯ: На племянника тетка произвела впечатление женщины истеричной и чрезвычайно несчастливой* (Э. Лимонов). *Старшая сестра отца, нелюбимая и непонятная тетка Нонна приказала долго жить* (Д. Симонова)). Различие между эмотивно-оценочным потенциалом этих двух номинаций чувствовали и переводчики. Слово *тетка* появляется в субъективированной, приближенной к точке зрения Тома речи повествователя, в первую очередь тогда, когда Том находится с тётей Полли в конфликте, боится наказания, обижен и т.п.:

After breakfast his aunt took him aside, and Tom almost brightened in the hope that he was going to be flogged; but it was not so. После завтрака тетка подозвала его к себе, и Том обрадовался, надеясь, что его только выпорют, но вышло хуже (пер. Н. Дарузес).

He got home pretty late that night, and when he climbed cautiously in at the window, he uncovered an ambush, in the person of his aunt. Домой он вернулся поздно и, осторожно влезая в окно, обнаружил, что попал в засаду: перед ним стояла тетка (пер. К. Чуковского).

В вариантах С. Воскресенской, Н. Дарузес, К. Чуковского представлена именно такая стратегия распределения номинаций тети и тетка, однако у Чуковского слово *тетка* используется в два раза чаще – в его интерпретации речь повествователя более субъективирована (см. табл. 2).

Таблица 2

Использование слова *тетка* в переводе К.Чуковского на фоне других вариантов

Пер. К. Чуковского	Пер. С. Воскресенской	Пер. Н. Дарузес
Он решил не говорить ни слова, даже когда войдет тетка , а сидеть тихо и смиренно, пока она не опросит, кто это сделал.	Он рѣшил, что будет молчать, даже когда тетя воротится, и просидит спокойно, пока она не спросит, кто напроказилъ.	Он решил, что не скажет ни слова, даже когда войдет тетя Полли , а будет сидеть смиренно, пока она не спросит, кто это сделал.
Но тетка заметила этот маневр и заставила выпустить муху.	Но тетя Полли замѣтила этот маневръ и приказала выпустить муху.	Тетя Полли поймала его на месте преступления и заставила выпустить муху.

Однако в переводе Чукковского слово *тётка* *никогда* не используется в контекстах, где героиня горюет о пропащем Томе, где она вызывает у Тома сочувствие и симпатию, а также в тех фрагментах романа, где взгляд повествователя на героиню не может быть приближен к позиции Тома (мальчик находится на острове, в пещере и т.п.), например: *Тетя Полли гораздо нежнее, чем всегда, поцеловала на ночь Сиду и Мери. Сид всхлипнул, а Мери ушла вся в слезах. Тетя Полли упала на колени и стала молиться о Томе. В ее словах и в ее дрожащем голосе чувствовалась такая безмерная любовь, ее молитва была так горяча и трогательна, что Том опять залился слезами* (Пер. К. Чукковского).

В остальных трех переводах, включенных в табл. 1, мы наблюдаем иное соотношение упомянутой пары номинаций. В варианте М. Энгельгардта в речи повествователя используется только слово *тётка* (слово *тётя* встречается всего единожды). Приведем для сравнения фрагмент того же самого эпизода романа в его интерпретации: *Тетя Полли нежнее, чем обыкновенно, простилась с Сидом и Мэри. Сид похныкал немножко, а Мэри ушла с искренними слезами. Тетя Полли стала на колени и молилась за Тома так трогательно, так жарко, с такой безмерной любовью <...>* (Пер. М. Энгельгардта). Поскольку перевод М. Энгельгардта (1911) опубликован после варианта С. Воскресенской (1896) и до перевода К. Чукковского (1935), у нас нет оснований утверждать, что на использование номинации в варианте М. Энгельгардта повлияло изменение прагматического компонента значения слова *тётка*: и до, и после появления его версии переводчицы распределяли обозначения *тётя* / *тётка* в соответствии с эмоционально-оценочным фоном ситуаций, в которых они появлялись. Скорее перед нами в данном случае унифицированное решение переводчицы для всех случаев.

В переводах С. Ильина и А. Климова, созданных менее десяти лет назад, слово *тётка* вообще отсутствует в речи повествователя. Зато активно используется слово *тётушка*, которое ранее в переводах романа практически не появлялось: *Тётушка призвала на помощь водным процедурам диету из жидкой овсяной каши и пластыри от нарывов* (пер. С. Ильина). Когда он поел, *тётушка* поманила его к себе, и Том обрадовался, решив, что дело кончится обычной поркой, но он ошибся (пер. А. Климова). Это слово возникает в двух переводах и при описании конфликтных ситуаций (*тётушка* отшлепала его по ладоням), и в эпизодах, где Том сочувствует тете (*тётушка* опустилась на колени и стала молиться за Томову бесприютную душу, да так трогательно <...>). Интересно, что в этих двух переводах и сам Том использует слово *тётушка*, а не *тётя*, обращаясь к героине. Таким образом, напряженность отношений тети и племянника в поздних переводах несколько снижена, на уровне номинаций она не проявляется.

Данные Национального корпуса русского языка также подтверждают снижение частотности использования слова *тетка* и повышение частотности использования слова *тётушка* за последние 10 лет. Сочетание же слова *тетка* в первом значении с именем собственным используется сейчас в два раза реже, чем в 80-е годы прошлого века.

Сочетание *старая леди*, которое дважды встречалось у М. Энгельгардта и однократно – у С. Воскресенской и К. Чукковского, также исчезло в новых переводах, однако у А. Климова пять раз встречается номинация *пожилая леди*.

Особый интерес среди обозначений *тётя* Полли вызывает слово *старуха*, которое вводит непосредственно в речь повествователя только у К. Чукковского, причем целых пять раз в первой редакции перевода, например: *Понемногу Том стал вполне равнодушен ко всем пыткам. Это равнодушие вселено в сердце старухи тревогу*. Таким образом, палитра эмоциональных состояний Тома, к позиции которого приближается повествователь, в этом переводе включает и наиболее негативное восприятие тётя Полли. Нельзя не отметить любопытный факт: в одной из многочисленных сносок к тексту, созданных Чукковским в 1935 году, также появилось слово *старуха* в отношении тётя Полли, так что субъективизация вышла за пределы текста и «перелипала» в паратекст, принадлежащий переводчику. Речь идет о комментарии к сочетанию «священное писание»: «*Старуха* имеет в виду Библию, в которой говорится, что бог велел при воспитании детей наказывать их розгами». Однако к 1945 году текст этой сноски был изменен, и слово *старуха* оттуда исчезло [9].

В вариантах Н. Дарузеса и А. Климова номинация *старуха* встречается только один раз – в косвенной речи самой тётя Поли, пытающейся разжалобить и упрекнуть Тома: *Тетя Полли расплакалась и начала с вопроса, до каких пор он будет так сокрушать ее старое сердце, а закончила советом и дальше продолжать в том же духе – пусть поубит свою душу, а старуху, то есть ее, загонит в могилу* (пер. А. Климова).

У всех пяти переводчиц, кроме А. Климова, встречается слово *старушка*. Его введение наиболее характерно для комических эпизодов, а также иронических и сентиментальных пассажей. Особенно часто эту номинацию использует С. Ильин: *Старушка* крутанулась на месте, поддержала, дабы уберечь себя от беды, юбки. / *Старушка* рухнула на стул и захохотала – ненадолго. Потом она немного поплакала, а потом, продолжая плакать, засмеялась снова.

Итак, каждый из переводчиков использует свой набор номинаций тётя Полли, и в формировании этого набора прослеживается определенная стратегия. Если М. Энгельгардт предпочитает слово *тётка* почти для всех сю-

жетных ситуаций, то С. Воскресенская и Н. Дарузес используют его в тех фрагментах, где субъективизованная речь повествователя передает точку зрения Тома, конфликтующего со своей родственницей. В более нейтральных в эмоциональном плане эпизодах задействуется слово *тётя*, в комических – *старушка*. Авторы новых переводов, С. Ильин и А. Климов, отказываются от слова *тётка*, используя номинации *тётя* и *тётушка*, С. Ильин активнее всех задействует номинацию *старушка*, а А. Климов – сочетание *пожилая леди*. Наибольшее разнообразие обозначений героини мы встречаем в переводе К. Чукковского: настроения Тома и сочувствующего ему повествователя меняются – и *тётя* становится то *тёткой*, то *тётушкой*, то *старушкой*, то *старухой*. Эмотивно-оценочный, эгоцентрический компонент семантики этих слов поддерживает общую установку на повышение субъективизации в переводе и активно участвует в формировании прагматического эффекта выдвигания наиболее напряженных, эмоционально насыщенных ситуаций романа на первый план.

Есть в романе ещё один персонаж, вызывающий у Тома противоречивые чувства. Это Бекки Тэтчер, которую он издалека обожает и «заговывает», ссорится с ней, хранит обиду, мирится и не раз спасает. Среди номинаций, которые героиня получает в речи повествователя, приближенной к позиции Тома, встречаются следующие: *a lovely creature, an angel, the Adored Unknown, a girl*, а в русских переводах соответственно: *прехорошенькое существо, ангел / божественное создание / божество, прелестная / обожаемая / возлюбленная незнакомка, девочка, девчонка*. Нельзя не отметить, что во внутренней речи Тома Бекки удостаивается и номинации *a fool* (*простотыля / дурочка / дурёха / дура*) в момент ссоры, причем у разных переводчиков эта фраза более или менее конкретизирована и, соответственно, выражает более или менее резкую оценку и экспрессию, ср.:

What a curious kind of a fool a girl is! Never been licked in school! Shucks! What's a licking! That's just like a girl – they're so thin-skinned and chicken-hearted. Well, of course I ain't going to tell old Dobbins on this little fool <...>; but what of it?

– Что за глупый народ – девчонки! Никогда не секли в школе! Велика важность, что выскучит! Все они — ужасные трусихи и – неженки. Понятно, я не стану фискальничать и ни слова не скажу старику Доббину про эту дуреху. <...> Но она все равно попадетса (пер. К. Чукковского).

– Ну и дура эта девчонка! Не привыкла, чтоб ее наказывали! Чуть как-нибудь подумаешь, отстегают! Вот они, девчонки, – все трусихи и мокрые курицы. Я, конечно, ничего не скажу старику Доббину про эту дуру <...>, да ведь что толку? (пер. Н. Дарузес).

В субъективизованной речи повествователя негативные эмоции Тома находят отражение в предпочтении слову *девочка* слова *девчонка* при переводе номинации *a girl*, в первую очередь, в конфликтных сюжетных ситуациях романа. Действительно, соответствующая эмоционально-оценочная окраска слова *девчонка* зафиксирована, например, в словаре Д.Н. Ушакова, который сопровождает толкование слова *девчонка* пометами: *ДЕВЧОНКА* – «(разг. пренебр.) унич. к девочке в 1 знач». (ДЕВОЧКА – «ребенок женского пола, малолетняя девушка»). *Глупая, скверная девчонка*. Словарь русского языка под редакцией А.П. Евгеньевой (1961 г.) вводит две разные пометы: *ДЕВЧОНКА* – «Разг. уничиж. к девочке; разг. то же, что девочка» [10, с. 506]. Однако Современный толковый словарь русского языка Т.Ф. Ефремовой (2000 г.) дает совсем другую помету: *ДЕВЧОНКА* – «ребёнок или подросток женского пола (обычно с отглагольным фамильярности)». Такая окраска слова встречается нам только в позднем переводе романа, выполненном А. Климовым (см. ниже).

Как и в ситуации с номинациями тётя Полли, переводчики опираются на собственное понимание эмоционального состояния Тома и представление о степени субъективизованности речи повествователя, поэтому они используют слово *девчонка* для перевода *a girl* в конфликтных ситуациях более или менее активно.

Now as to this girl. What had he done? Nothing. He had meant the best in the world, and been treated like a dog – like a very dog.

Вот, эта дьвчонка. Что он ей сдёлал? Онъ всюю душою къ ней, а она его, какъ собаку... право, какъ собаку (пер. С. Воскресенской).

Ну вот, возьмите хоть эту дьвчонку. Что он ей такого сделал? Да ничего. Ведь он желал ей только добра, а она обошлась с ним, как с собакой – как с самой последней собакой (пер. С. Ильина).

Вот хоть бы эта дьвчонка. Что он ей сдёлал? Ничего. Он к ней всей душой, а она обошлась с ним, как с собакой, – право, как с собакой (пер. М. Энгельгардта).

Единственным переводом, где слово *девчонка* используется по отношению к Бекки вне «конфликтных» ситуаций, является самый новый вариант интерпретации, выполненный А. Климовым (2012 г.):

Проходя мимо дома, где жил Джеф Тэтчер, он заметил в саду незнакомую дьвчонку – голубоглазое создание с золотистыми волосами. <...> Некоторое время Том поклонялся новому божеству издалека, пока не обнаружил, что дьвчонка его заметила.

Учитывая помету в словаре Т.Ф. Ефремовой, приведенную выше, такое употребление вполне можно объяснить. Современные диссертационные исследования отмечают изменения в прагматическом компоненте и стилистической характеристике слова *девчонка*, окраска которого смещается от пренебрежительно-фамильярной к просто фамильярной, возможно, еще и под влиянием не

отмеченного словарями значения 'лицо женского пола одного возраста с говорящим' [12, с. 17].

Если подытожить наблюдения над интерпретацией переводчиками номинаций Бекки, получается, что самой позитивной палитрой обозначений героини обладает перевод К. Чуковского: в отношении девочки трижды используется слово *ангел*, она названа *прелестным созданием* и *Обожаемой Незнакомкой*, слово *девчонки* используется всего один раз во множественном числе, причем в обобщающей сентенции Тома, и даже самое резкое слово *a fool* переведено как *дурёха* – эмоционально более смягченное, чем *дура*. Даже в рамках несобственно-прямой речи обиженного Тома, где практически все переводчики выбирают вариант *девчонка*, Чуковский оставляет слово *девочка*. Наиболее резким оказывается вариант Н. Дарузес, где слово *дура* фигурирует дважды, причем именно в отношении Бекки, и более активно в конфликтных ситуациях используется слово *девчонка*. Ранние переводы (С. Воскресенской, М. Энгельгардта) представляют значительные колебания в номинациях, допуская негативные обозначения, самые же поздний вариант (А. Климова), активно включая слово *девчонка*, использует его скорее не в оценочном, а в стилистическом ключе, как фамильное, но дружелюбное обозначение. Анализ подобных тенденций в использовании номинаций выявляет и подтверждает наличие определенных языковых изменений на протяжении XX века, связанных с перераспределением оценочно-эмотивных смыслов слова *девчонка*, однако ведущим в выборе обозначения героини остается не языковой, а текстовый фактор – представление переводчика об эмоциях фокального персонажа и о близости его точки зрения к позиции повествователя.

Итак, сопоставительное исследование номинаций двух героинь романа «Приключения Тома Сойера» по полным текстам шести его переводов позволяет сделать ряд выводов о тенденциях в интерпретации перспективы оригинального текста в русскоязычных версиях произведения. Особого внимания заслуживают те фрагменты романа, где позиция повествователя сближается с точкой зрения главного героя – Тома Сойера. Выбор номинаций тётки Полли и

Бекки Тетчер производился русскими переводчиками под влиянием как языковых, так и текстовых факторов. Среди текстовых факторов отметим субъективизацию оригинального нарратива, введение эмоций и оценок главного героя и других персонажей в третьеличное повествование, активное использование несобственно-прямой речи в романе. Под влиянием этих факторов переводчики нередко повышают субъективизацию текста, согласуя семантику и стилистическую окраску номинаций героинь романа с сюжетным контекстом, то есть с характером эмоций, которые они в определенный момент вызывают у фокального героя – Тома Сойера. Именно поэтому в русских переводах романа появляется не только слово *тетя*, соответствующее английскому *aunt*, но и *тетка*, *тетушка*, использование сочетания *old lady* в оригинале дает основание для возникновения номинаций *старушка*, *пожилая леди* и даже *старуха*, а *girl* переводится не только как *девочка*, но и как *девчонка*. Степень субъективизации нарратива в русских переводах проявляется в наборе номинаций (они более разнообразны у тех переводчиков, которые связывают характер обозначения героини с настроением фокального героя и сюжетной ситуацией), при этом каждый переводчик выстраивает собственную тактику в соотношении использования номинаций с различной семантикой и стилистической окраской. Среди языковых факторов, влияющих на решения переводчиков, отметим постепенное изменение прагматического компонента и стилистической окраски слова *девчонка* (от пренебрежительно-фамильной к фамильной), а также возможность активизации эмотивно-оценочного прагматического компонента слова *тетка* в первом значении ('сестра отца или матери'), возможно, под влиянием второго значения, у которого соответствующая характеристика отмечена в словарях. В целом, сопоставительный анализ номинаций в вариантах перевода романа обогащает наши знания об использовании слов *тетка*, *девчонка* и т.д. на протяжении столетия и, с другой стороны, высвечивает особенности перспективы оригинального произведения Марка Твена, анализ которой необходим при создании новых переводов романа.

Библиографический список

1. Sewell D.R. *Mark Twain's Languages: Discourse, Dialogue, and Linguistic Variety*. California: University of California Press, 1987.
2. Lynch P. Not Trying to Talk Alike and Succeeding: The Authoritative Word and Internally-Persuasive Word in Tom Sawyer and Huckleberry Finn. *Studies in the Novel*. 2006; Vol. 38, No. 2 (38): 172 – 186.
3. Рецкер Я.И. *Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода*. Москва: «Р. Валент», 2007.
4. Уржа А.В. *Русский переводной художественный текст с позиций коммуникативной грамматики*. Москва: Спутник+, 2009.
5. Уржа А.В. Издания русских переводов романа Марка Твена «Приключения Тома Сойера». *Philolocus*. Available at: http://urzha.ru/?page_id=1649
6. Вольф Е.М. *Функциональная семантика оценки*. Москва: УРСС, 2002.
7. Сидорова М.Ю. *Грамматика художественного текста*. Москва: Изд. МГУ, 2000.
8. Падушева Е.В. *Семантические исследования*. Москва: Языки славянской культуры, 2010.
9. Уржа А.В. Семантика и прагматика подстрочных комментариев в русских переводах «Приключений Тома Сойера». *Вестник Московского университета. Серия 9: Филология*. 2017; № 1: 52 – 70.
10. *Словарь русского языка*. Под редакцией А.П. Евгеньевой: в 4 т. Москва: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1957 – 1961.
11. Кобозева И.М. *Лингвистическая семантика*. Москва: УРСС, 2000.
12. Вэн Ч.Ч. *Слова, называющие лицо женского пола, в русском языке и речи (словарь vs. ментальный лексикон говорящего)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2010.

References

1. Sewell D.R. *Mark Twain's Languages: Discourse, Dialogue, and Linguistic Variety*. California: University of California Press, 1987.
2. Lynch P. Not Trying to Talk Alike and Succeeding: The Authoritative Word and Internally-Persuasive Word in Tom Sawyer and Huckleberry Finn. *Studies in the Novel*. 2006; Vol. 38, No. 2 (38): 172 – 186.
3. Recker Ya.I. *Teoriya perevoda i perevodcheskaya praktika. Ocherki lingvisticheskoy teorii perevoda*. Moskva: «R. Valent», 2007.
4. Urzha A.V. *Russkij perevodnoj hudozhestvennyj tekst s pozicij kommunikativnoj grammatiki*. Moskva: Sputnik+, 2009.
5. Urzha A.V. Izdaniya russkih perevodov romana Marka Tvena «Priklucheniya Toma Sojera». *Philolocus*. Available at: http://urzha.ru/?page_id=1649
6. Vol'f E.M. *Funkcional'naya semantika ocenki*. Moskva: URSS, 2002.
7. Sidorova M.Yu. *Grammatika hudozhestvennogo teksta*. Moskva: Izd. MGU, 2000.
8. Padusheva E.V. *Semanticheskie issledovaniya*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2010.
9. Urzha A.V. Semantika i pragmatika podstrochnyh kommentarijev v russkih perevodah «Priklucheniya Toma Sojera». *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 9: Filologiya*. 2017; № 1: 52 – 70.
10. *Slovar' russkogo yazyka*. Pod redakciej A.P. Evgen'evoj: v 4 t. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo inostrannyh i nacional'nyh slovaroj, 1957 – 1961.
11. Kobozeva I.M. *Lingvisticheskaya semantika*. Moskva: URSS, 2000.
12. V'en Ch.Ch. *Slova, nazyvayushchie lico zhenskogo pola, v russkom yazyke i rechi (slovar' vs. mental'nyj leksikon govoryaschego)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2010.

Статья поступила в редакцию 30.09.19

УДК 8125

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00169

Zou J., postgraduate Student of the Department of translation theory and methodology of the Higher School of Translation and Interpretation of Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia) E-mail: zoujinna@yandex.ru

GENRE OF TECHNICAL TEXT «USER MANUAL» IN THE ASPECT OF TRANSLATION. The article provides a comparative analysis of the lexical and syntactic features of the text of the "manual" in the Russian and Chinese traditions (respectively, scientific and technical terms, common words, verbal nouns, genitive, etc.), on a specific language material, the analysis of the General characteristics of the genre of the manual, reveals its structural features. The article describes the basic rules that must be taken into account to ensure the highest quality and competent translation of the text of the manual. The article demonstrates the need for an accurate understanding of the lexical and syntactic features of the text of the "manual" and the impact of the degree of competence on the result of the translation process.

Key words: technical text, translation, instruction manual, translation of technical texts, translation of instruction manual, translation problems.

Ц. Цзоу, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: zoujinna@yandex.ru

ЖАНР ТЕХНИЧЕСКОГО ТЕКСТА «РУКОВОДСТВО ПО ЭКСПЛУАТАЦИИ» В АСПЕКТЕ ПЕРЕВОДА

В статье проводится сопоставительный анализ лексических и синтаксических особенностей текста «руководства по эксплуатации» в русскоязычной и китайскоязычной традициях (соответственно, научно-технические термины, общеупотребительные слова, отглагольные существительные, родительный падеж и т.д.), на конкретном языковом материале проведен анализ общих характеристик жанра руководства по эксплуатации, раскрываются его структурные особенности. Приводится описание основных правил, которые необходимо учитывать для обеспечения максимально качественного и грамотного перевода текста руководства по эксплуатации, в статье демонстрирует необходимость точного понимания лексических и синтаксических особенностей текста «руководства по эксплуатации» и влияние степени компетентности на результат переводческого процесса.

Ключевые слова: технический текст, перевод, руководство по эксплуатации, перевод технических текстов, перевод руководства по эксплуатации, проблемы перевода.

С начала XXI в. наблюдается ускорение процесса глобализации и рост самых разнообразных контактов по всему миру. В области взаимовыгодной международной торговли и культурного взаимодействия все более важную роль играет обмен научно-техническими знаниями. Бурное развитие привело к формированию в рамках научно-технического стиля многочисленных жанров, каждому из которых присущи свои структурные и стилистические особенности, наряду с такими общими характеристиками научно-технического стиля, как «объективность, логичность, доступность, обобщенность» [1, с. 155]. Эти черты объединяют такие виды текстов, как «научно-техническая литература, т.е. монографии, сборники и статьи по различным проблемам технических наук; учебная литература по техническим наукам (учебники, руководства, справочники и т. п.); научно-популярная литература по различным отраслям науки и техники; техническая и товаросопроводительная документация; техническая реклама, договор и другие» [2, с. 7].

Основные характеристики перевода рассматриваемого типа получили исчерпывающее отражение в статье А.В. Жидкова «Научно-технический язык и научно-технический перевод», в которой он отмечает, что «основная цель технической литературы – максимально понятно и точно довести конкретную информацию до читателей. Это достигается логически аргументированным изложением материала при отсутствии использования эмоционально окрашенных выражений и вольных грамматических конструкций. Такой метод изложения можно именовать формально-логическим. Техническим текстам свойственен конкретный метод подачи фактов, доминирует формальная, почти математическая строгая, точная и четкая формулировка фактов, где автор старается исключить возможность произвольно толковать существо предмета исследования» [3, с. 70]. Поэтому в самом общем случае технический текст определяется как «особая единица коммуникации с единой системой терминологии, имеющей однозначное толкование и понимание среди специалистов определенной профессиональной сферы» [4, с. 97].

Руководство по эксплуатации в большом русско-китайском словаре переводится на китайский язык как «操作手册» или «使用说明» [5] и является разновидностью технического текста, который включает в себя точное описание отдельного изделия и определенные правила по его использованию. Большой процент производителей вместе со своим продуктом также прикладывают руководство по эксплуатации. По общему правилу в них содержатся сведения в отношении комплектации изделия и определенная инструкция в отношении последовательности сборки изделия, рекомендации по настройке, использованию и обслуживанию. Вышеуказанное описание также может включать в себя иллюстрации, схемы, а также чертежи. Производителями также уделяется значительное внимание правилам безопасности.

Сам текст руководства по эксплуатации имеет юридическую силу. Данное руководство по эксплуатации является своего рода соглашением между потребителем и производителем. Следование правилам использования оборудования является наиболее важным необходимым условием для потребителей. Производители должны гарантировать, что при соблюдении правил пользования оборудованием, которые описаны в руководстве, оно является абсолютно безопасным.

Китайские авторы подчеркивают прагматичность и нейтральность, к которым следует стремиться при составлении такого рода текстов. Чэнь Илань в своей работе «Написание текстов прикладного характера» отмечает, что «наиболее важными особенностями руководства по эксплуатации являются прагматичность, языковая краткость, научность, объективность, а также доступность» [6, с. 186]. Как пишет Сюй Чжунуй, «в содержание руководства необходимо включить только ту ситуацию, наличие которой имеется в действительности, осуществление преувеличения не должно производиться. Недопустима ситуация использования эмоционально окрашенной информации в основном содержании главного текста руководства» [7, с. 130].

В основную часть руководства по эксплуатации, как правило, входит следующая информация: основное назначение (主要用途), т.е. для чего предназначено оборудование; технические характеристики (技术说明), обычно представленные в таблице; комплектность (全套设备), также обычно в табличном виде; описание работы (操作说明), часто с рисунками и иллюстрациями; порядок работы (操作规程) с описанием правильного пользования оборудованием; техническое обслуживание и уход (维护保养).

Руководство по эксплуатации относится к научно-техническим текстам. Что касается критериев перевода научно-технического текста, профессор Ань Синькуй считает, что «предложенная общая концепция критерия перевода Янь Фу 严复¹ (信,达,雅 «достоверность, норма, стиль») была направлена на перевод научных работ» [8, с. 56]. По мнению Н.В. Иванова, «перевод создается не похожестью, а различием языков. Именно в различиях языков мы усматриваем саму необходимость перевода, его устойчивую основу» [9, с. 22]. Н.К. Гарбовский пишет: «Переводчик не может упустить даже мельчайшей детали текстовой материи для постижения системы смыслов, заключенной в тексте оригинала, обладающего не только информативной, но и эстетической значимостью» [10, с. 4]. Н.Н. Миронова считает, что «если искажения смысла оригинального источника не происходит, то читатель может мириться с таким подходом переводчика к передаче смыслов» [11, с. 57].

В тексте руководства по эксплуатации содержится большое количество профессиональных словарных слов, некоторые из которых используются на протяжении длительного количества времени, широко известны обществу, а некоторые являются не очень понятными. Ниже в качестве примера приведено руководство по эксплуатации оборудования, его краткое описание с точки зрения словарных слов, а также синтаксических особенностей.

Руководство по эксплуатации является важным письменным документом. Важной особенностью является большое количество использованных профессиональных терминов. Китайский ученый Чжэн Шупу пишет: «Термин в терминологии определяется в качестве лексической единицы в языке, которая относится к общим (определенным или абстрактным) теоретическим понятиям определенной сферы деятельности в области знаний» [12, с. 161]. Это перекликается с определением С.В. Гринева: «Эти профессиональные термины имеют точное понятие, единственный смысл, сопровождаются развитием и изменением науки, узкой сферой применений, а также другими особенностями» [13, с. 32].

Некоторые слова используются на протяжении длительного периода времени и уже хорошо известны людям, например, «станок» 机床, «электродвигатель» 电机, «винт» 螺丝, «мощность» 功率. Такие слова относительно легко перевести, обычно используется буквальный перевод. Но есть слова, которые в разных сферах использования имеют разные значения, и только специалисты понимают их точные значения. Например, термин «болгарка» в большом русско-китайском словаре переводится на русский язык как «женщина из Болгарии» (保加利亚女人), а в области механизмов обозначает «угловую шлифовальную машину» (角磨机). При переводе таких терминов необходимо выбрать правильный вариант во избежание ошибочного понимания. Поэтому «чтобы добиться точности выражения, значение некоторых, часто используемых письменных словарных слов стремится к приведению к единственному значению в научно-техническом языке» [14, с. 56].

В тексте руководства по эксплуатации оборудования помимо использования профессиональных терминов также используются некоторые общеупотребительные слова. Однако данные лексемы хотя и имеют много значений, но в тексте руководства по эксплуатации оборудования обычно используются только одно или два значения. Чтобы добраться до смысла и понять его, от переводчика требуется большой словарный запас, а по буквальному смыслу не получится выявить значение, необходимо обладать глубокими профессиональными знаниями, чтобы осуществлять перевод еще более специализированно.

Приведем следующий пример:

Оригинал:

机床主要技术规格及参数

立刀架最大切削力 (公斤)	2000	2500
侧刀架最大切削力 (公斤)	2000	2000
总切削力 (公斤)	3500	4000
最大扭矩 (公斤-米)	1750	2500
立刀架行程水平 (毫米)	700	915
垂直 (毫米)	650	750
侧刀架行程水平 (毫米)	630	600

¹ Янь Фу 严复 (1853 – 1921) – выдающийся китайский педагог, переводчик и просветитель.

垂直 (毫米)	900	900
横梁行程 (毫米)	900	850
立刀架板角度极限 (度)	30	30
立侧刀架快速移动速度 (米/分)	1,8	1,8
横梁升降速度 (米/分)	0,44	0,44
刀杆截面尺寸 (宽x高) 毫米	30X40	30X40
电机功率 (千瓦)	22	30
进给电机功率 (千瓦)	1,3/1,7	1,3/1,7
机床外型尺寸 (长x宽x高)	2360X2270X3403	2660X2665X3528
机床重量 (吨)	约 8	约 12

(Руководство по эксплуатации вертикального станка, 2015, с. 4 – 5).

Перевод:

Основные технические характеристики и параметры станка

Макс. сила резания вертикального суппорта, кг	2000	2500
Макс. сила резания горизонтального суппорта, кг	2000	2000
Общая сила резания, кг	3500	4000
Макс.: крутящий момент, кг·м	1750	2500
Длина хода вертикального суппорта, мм	700	915
Вертикал, мм	650	750
Длина хода горизонтального суппорта, мм	630	600
Вертикал, мм	900	900
Длина хода поперечной балки, мм	900	850
Предел угла вертикального суппорта, град.	30	30
Скорость быстрого перемещения вертикального и горизонтального суппорта, м/мин.	1,8	1,8
Скорость подъема поперечной балки, м/мин.	0,44	0,44
Размер сечения оправки (ШxВ), мм	30X40	30X40
Мощность электродвигателя, кВт	22	30
Мощность электродвигателя подачи, кВт	1,3/1,7	1,3/1,7
Габарит станка (ДxШxВ)	2360X2270X3403	2660X2665X3528
Масса станка, т.	Около 8	Около 12

(перевод мой – Ц.Ц.).

В данной таблице «行程» переводится на русский язык как «длина хода», в том числе слова «длина» и «ход» представляют собой общеупотребительные слова, однако здесь используются как профессиональные термины. Если мы не понимаем профессиональных знаний и буквально переводим эти слова, то получим в переводе «путь», а это совсем другое значение. Приведем другой пример. Слово «进给» передается в русском языке как «подача». Но слову «подача» как термину в области спорта будет соответствовать «发球» (подать мяч), в области водного хозяйства говорят «供给» (поставить), а в электромеханической области используется «充电» (зарядить). Такие многозначные слова, употребляющиеся и в самых разных областях, требуют особого внимания со стороны переводчиков. «Самым важным составляющим перевода является понимание» [15, с. 35]. При их переводе также необходимо четко понять значение и выбрать точный перевод.

Кроме того, «особенностью современного технического языка является большое количество сокращений. При их грамотном использовании происходит не только экономия языковых средств, но и облегчается процесс восприятия технического текста, который в противном случае был бы слишком длинным и тяжелым для восприятия» [16, с. 58].

В текстах руководства по эксплуатации часто используются аббревиатуры в целях простоты изложения и экономии места. Например, в вышеуказанной таблице «公斤» кг – килограмм, «毫米» мм – миллиметр, «千瓦» кВт – киловатт, «米/分» м/мин. – метр/минута и «吨» т. – тонна. При переводе на русский необходимо расшифровать сокращение и дать его полный эквивалент.

С точки зрения грамматики отличительной особенностью научно-технического стиля в русском языке является использование отлагательных существительных в большом объеме. Такие конструкции делают язык более лаконичным, точным, объективным, но ведет к некоторому обобщению смысла. Например:

(1) 欲使工作台停止转动, 只需按压按钮3AN 断开继电器J线圈回路即可, 若放手不按可得自由停车, 欲得到伴随能耗制动停止, 可直接按压按钮3AN 其常开点在7-37处接通使接触器C-Z动作, C-Z触点在7-31处接通接触器C-Y动作, 使工作台电动

机处在星接状态下能耗制动, 工作台停止后放手按压3AN即可 (Руководство по эксплуатации вертикального станка, 2015, с. 18 – 19).

Перевод: Вращение рабочего станда осуществляется путем замыкания контура обмотки реле J через нажатие кнопку 3AN, тогда если освободить данную кнопку то можно осуществляться произвольный останов, а для осуществления останова с динамическим торможением, можно нажать на кнопку 3AN и не освободить ее, нормально-разомкнутый контакт замкнет в месте 7-37, контактор C-Z срабатывает, контакт C-Z замкнет в месте 7-31, контактор C-Y срабатывает, чтобы электродвигатель рабочего станда осуществлял динамическое торможение в состоянии соединения со звездой, после остановки рабочего станда освободить кнопку 3AN (перевод мой – Ц.Ц.).

В микротексте (1) подчеркнутые слова в китайском и русском тексте мы считаем полными эквивалентами. Глаголы «转动», «按压», «停止» при переводе преобразуются в отлагательное существительное «вращение», «нажатие», «остановка».

(2) 立刀架水平移动螺母间隙的调整 (Руководство по эксплуатации вертикального станка, 2015, с. 41).

Перевод: Регулирование зазора гайки для горизонтального перемещения вертикального суппорта (перевод мой – Ц.Ц.).

В микротексте (2) подчеркнутые слова в китайском и русском тексте мы считаем полными эквивалентами. Существительное «перемещение» входит в сочетание с прилагательным «горизонтальный», а его отлагательность позволяет органично добавить «вертикальный суппорт», при переводе выступающее в роли дополнения к глаголу «переместить».

Общезвестно, что глаголы в русском языке употребляются в форме прошедшего, настоящего и будущего времени, несмотря на это, использование глаголов в настоящем времени наиболее распространено, и их процентное соотношение употребления в данной форме равно примерно 69%. Настоящее время в научном стиле используется для выражения значения общего настоящего времени, ввиду того что указанное значение является самым обобщенным, абстрактным, оптимальным для определения долговременных свойств, особенностей, законов движений вещей или феноменов, которые наиболее часто употребляются в научно-технических произведениях» [17, с. 131]. В тексте руководства по эксплуатации содержатся особенности оборудования, характеристики, основные положения об эксплуатации, меры предосторожности, о которых необходимо знать потребителю. Поэтому в любом техническом описании широко используются глаголы в общем настоящем времени, выражающие неизменность и постоянные признаки. Например:

(3) 侧刀架采用液压平衡力是调整液压系统油的压力实现的, 调整方法参数参考液压系统说明 (Руководство по эксплуатации вертикального станка, 2015, с. 46).

Перевод: Для вертикального суппорта применяется гидравлическое уравновешивание, оно осуществляется регулированием давления масла в гидравлической системе, метод и параметры регулирования приведены в пояснении гидравлической системы (перевод мой – Ц.Ц.).

В микротексте (3) подчеркнутые слова в китайском и русском тексте мы считаем полными эквивалентами. Глаголы «применяться» и «осуществляться» употребляются в форме настоящего времени и указывают на неизменный характер действия в течение используемого периода.

Среди всех падежных форм имен существительных, родительный падеж используется наиболее часто, составляя большую часть форм имен существительных. Ввиду того что в научно-техническом русском языке необходимо серьезно относиться к точным формулировкам, лаконичности языка, а имена существительные в родительном падеже являются наиболее общими, используются для более точной формулировки главного слова, а также для большей краткости. Например:

(4) 工作台转速的变换只能在工作台完全停止后进行 (否则将损坏齿轮箱齿轮)。变速时先按悬挂按钮站上工作台“停止按钮”然后旋转手动转阀(B)至所需转速按“变速按钮”则主电机自动伺服, 同时高压油推动拨叉, 待指示灯亮后按下工作台“起动按钮”即可得到所需转速 (Руководство по эксплуатации вертикального станка, 2015, с. 48).

Перевод: Переключение скоростей оборотов рабочего станда проводится только после полной остановки рабочего станда (иначе будет повреждать зубчатое колесо коробки шестерни). При переключении скорости сначала нажать кнопку «останов» рабочего станда на подвесной кнопочной станции, потом вращать ручной переключатель (B) до требуемого числа оборотов, нажать кнопку «переключение скорости», главный электродвигатель автоматически действует, в то же время стимулировать переводную вилку маслом высокого давления, и после включения индикаторной лампочки, нажать кнопку «запуск» рабочего станда, таким образом можно получить требуемую скорость оборотов (перевод мой – Ц.Ц.).

В микротексте (4) подчеркнутые слова в китайском и русском тексте мы считаем полными эквивалентами. В микротексте (4) в словосочетании «скорость оборотов рабочего станда» несколько имен существительных стоят в родительном падеже, что позволяет сформулировать мысль более точно и кратко.

Руководство по эксплуатации как специфическая разновидность текста технического жанра относится к научно-техническому стилю речи. Оно должно быть кратким, понятным и емким одновременно, включать в себя всю необходимую информацию для потребителей товаров, в том числе: особенности того или иного оборудования, его характеристики, положения по эксплуатации, а также

меры предосторожности. При переводе руководства по эксплуатации переводчик должен принимать во внимание не только структуру руководства по эксплуатации, но и уделять внимание лексическим и синтаксическим особенностям, чтобы получить качественный перевод и четкий, грамотный текст.

В грамматическом отношении обращает на себя внимание преимущественное использование глаголов в настоящем времени, что подчеркивает неизмен-

ность и постоянство. Анализ показывает, что для правильного перевода некоторых общеупотребительных слов требуется специальная подготовка. Помимо этого, в тексте «руководства по эксплуатации» всегда присутствует значительное количество терминов, которые в зависимости от сферы использования имеют разные значения, и поэтому к их переводу следует относиться с особым вниманием.

Библиографический список

1. Хоменко С.А. *Основы теории и практики перевода научно-технического текста с английского языка на русский*. Минск: БНТУ, 2004. 204 с.
2. Гредина И.В. *Перевод в научно-технической деятельности*. Томск: Изд-во ТПУ, 2010.
3. Жидков А.В. *Научно-технический язык и научно-технический перевод*. Санкт-Петербург, 2014: 67 – 71.
4. Буран А.Л. К вопросу об основных лингвистических характеристиках технического текста. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2012; № 4.
5. *Большой русско-китайский словарь*. Available at: <https://bkr.info/>
6. 陈艺岚. 实用文体写作. 上海三联书店, 2000. Чэнь И. *Написание текстов прикладного характера*. Шанхай: Изд-во «Саньянь», 2000.
7. 徐中玉. 应用文写作. 高等教育出版社, 2003. 311页. Сюй Ч. *Написание прикладных текстов*. Москва: Изд-во «Высшее образование», 2003. 8., 2006, 309
8. 安新奎. 科技翻译理论与实务研究. 陕西人民出版社, 2006, 309页. Ан С. *Теория и практические исследования научно-технического перевода*. Шэньси: Изд-во «Жэньминь чубаньшэ», 2006.
9. Иванов Н.В. Пять аспектов природы перевода. *Вестник Московского университета*. Сер. 22. Теория перевода, 2017; № 2: 20 – 48.
10. Гарбовский Н.К. Перевод и «переводной дискурс». *Вестник Московского университета*. Сер. 22. Теория перевода. 2011; № 4: 3 – 19.
11. Миронова Н.Н. К истории художественной критики: «Der Kirschgarten» – «Вишневый сад» А.П. Чехова в Германии. *Вестник Московского университета*. Сер. 22. Теория перевода. 2010; № 3: 55 – 61.
12. 郑述谱. 俄罗斯当代术语学[M]. 北京: 商务印书馆, 2005. 288页. Чжэн Ш. *Российская современная терминология*. Пекин: Изд-во «Коммерческая пресса», 2005.
13. Гринев С.В. *Введение в терминоведение*. Москва: Московский Лицей, 1993.
14. Митрофанова О.Д. *Язык научно-технической литературы*. Москва: Издательство МГУ, 1973.
15. Бай В., Хуан Я. *Переводческая деятельность и механизм мышления переводчика*. Вестник Московского университета. Сер. 22. Теория перевода. 2017; № 3: 26 – 36.
16. Улиткин И.А., Нелюбин Л.Л. Использование и перевод сокращений в научно-техническом тексте. *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. Омск, 2014; № 4: 58 – 69.
17. 吕凡 宋正昆 徐仲利. 俄语修辞学[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 1988年, 315页. Люй Ф., Сун Ч., Сюй Ч. *Стилистика русского языка*. Москва: Изд-во «Преподавание и исследования иностранных языков», 1988.

References

1. Homenko S.A. *Osnovy teorii i praktiki perevoda nauchno-tehnicheskogo teksta s anglijskogo yazyka na russkij*. Minsk: BNTU, 2004. 204 s.
2. Gredina I.V. *Perevod v nauchno-tehnicheskoy deyatel'nosti*. Tomsk: Izd-vo TPU, 2010.
3. Zhidkov A.V. *Nauchno-tehnicheskij yazyk i nauchno-tehnicheskij perevod*. Sankt-Peterburg, 2014: 67 - 71.
4. Buran A.L. *K voprosu ob osnovnykh lingvicheskikh harakteristikah tehničeskogo teksta*. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta. 2012; № 4.
5. *Bo'l'shoj rusško-kitajskij slovar'*. Available at: <https://bkr.info/>
6. 陈艺岚. 实用文体写作. 上海三联书店, 2000. Ch'en' I. *Napisanie tekstov prikladnogo haraktera*. Shanhaj: Izd-vo «San'lyan'», 2000.
7. 徐中玉. 应用文写作. 高等教育出版社, 2003. 311页. Syuj Ch. *Napisanie prikladnykh tekstov*. Moskva: Izd-vo «Vysshee obrazovanie», 2003. 8., 2006, 309
8. 安新奎. 科技翻译理论与实务研究. 陕西人民出版社, 2006, 309页. An' S. *Teoriya i praktičeskije issledovaniya nauchno-tehnicheskogo perevoda*. Sh'en'si: Izd-vo «Zh'en'min' chuban'sh'e», 2006.
9. Ivanov N.V. *Pyat' aspektov prirody perevoda*. Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 22. Teoriya perevoda, 2017; № 2: 20 - 48.
10. Garbovskij N.K. *Perevod i «perevodnoj diskurs»*. Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 22. Teoriya perevoda. 2011; № 4: 3 - 19.
11. Mironova N.N. *K istorii hudozhestvennoj kritiki: «Der kirschgarten» - «Vishnevij sad» A.P. Chehova v Germanii*. Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 22. Teoriya perevoda. 2010; № 3: 55 - 61.
12. 郑述谱. 俄罗斯当代术语学[M]. 北京: 商务印书馆, 2005. 288页. Chzh' en' Sh. *Rossijskaya sovremennaya terminologiya*. Pekin: Izd-vo «Kommercheskaya pressa», 2005.
13. Grinev S.V. *Vvedenie v terminovedenie*. Moskva: Moskovskij Licej, 1993.
14. Mitrofanova O.D. *Yazyk nauchno-tehnicheskoy literatury*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1973.
15. Baj V., Huan Ya. *Perevodcheskaya deyatel'nost' i mehanizm myshleniya perevodchika*. Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 22. Teoriya perevoda. 2017; № 3: 26 - 36.
16. Ulitkin I.A., Nelyubin L.L. *Ispol'zovanie i perevod sokraschenij v nauchno-tehnicheskome tekste*. Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya. Omsk, 2014; № 4: 58 - 69.
17. 吕凡 宋正昆 徐仲利. 俄语修辞学[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 1988年, 315页. Lyuj F., Sun Ch., Syuj Ch. *Stilistika russkogo yazyka*. Moskva: Izd-vo «Prepodavanie i issledovaniya inostrannykh yazykov», 1988.

Статья поступила в редакцию 04.10.19

УДК 821.512.141

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00170

Shayakhmetov V.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla (Ufa, Russia)*,
E-mail: viner-bspu@mail.ru

SYMBOL OF COLOR IN THE ARTISTIC LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD (ON THE MATERIAL OF THE MODERN BASHKIR PROSE). The article discusses the issues of creating figurative expressiveness in a literary text based on the material of color symbolism. It gives a description of the originality of a literary text through the prism of national culture. The national and cultural specificity of the text is described as a reflection in the works of the worldview system of the master of the word as a vivid representative of a certain linguocultural community. We have performed a brief review of scientific research on the theory of literary text and the symbolism of color on the material of multisystem languages. We also give the characteristic of the stylistic functions of color designations in the works of modern Bashkir writers and highlight the universal and ethnocultural properties of adjectives with color semantics. The analysis of color designations in texts in the Bashkir language is made in terms of their primary and secondary semantics, word-formation structure and functional features. It has been established that in the works color labels are characterized by different frequency of use, and the frequency of individual color labels points at the peculiarities of the author's understanding of the world and his emotionally expressive preferences.

Key words: literary text, literature, culture, symbol, cultural meaning, artistic language picture of the world.

V.A. Shayakhmetov, *канд. филол. наук, доц., Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа*,
E-mail: viner-bspu@mail.ru

СИМВОЛИКА ЦВЕТА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОЙ БАШКИРСКОЙ ПРОЗЫ)

В статье рассматриваются вопросы создания образной выразительности в художественном тексте на материале символики цвета. Дано описание своеобразия художественного текста сквозь призму национальной культуры. Национально-культурная специфика текста описывается как отражение в произведениях системы мировидения мастера слова как яркого представителя определенной лингвокультурной общности. Представлен краткий обзор

научных исследований по теории художественного текста и символике цвета на материале разносистемных языков. Дается характеристика стилистических функций цветообозначений в произведениях современных башкирских писателей, выделяются универсальные и этнокультурные свойства прилагательных с цветовой семантикой. Анализ цветообозначений в текстах на башкирском языке выполнен с точки зрения их первичной и вторичной семантики, словообразовательной структуры и функциональных особенностей. Установлено, что в произведениях цветообозначения характеризуются разной частотностью использования, а частотность отдельных цветообозначений сигнализирует об особенностях миропонимания автора и его эмоционально-экспрессивных предпочтениях.

Ключевые слова: художественный текст, литература, культура, символ, культурный смысл, художественная языковая картина мира.

Языковые особенности художественного произведения вызывают неизменный интерес исследователей, начиная с античных времен. Это обусловлено целым рядом факторов – от изучения художественной литературы как транслятора культуры до признания ее особой формой национального языка. В середине XX века акад. В.В. Виноградов выделил в качестве особого функционального стиля язык художественной литературы, обосновав такой подход особой организацией художественного текста. «Пользуясь общенародным языком своего времени, он (писатель) отбирает, комбинирует и – в соответствии со своим творческим замыслом – объединяет разные средства словарного состава и грамматического строя своего родного языка», – писал В.В. Виноградов [1, 154].

Художественное произведение, созданное ярким представителем национальной культуры в определенный исторический период, реализует в себе код национальной культуры, посредством которого сохраняются духовно-нравственные ценности народа, носителя языка, его менталитет, культурные традиции и обычаи. Теория художественного текста представлена в трудах известных отечественных и зарубежных исследователей – В.В. Виноградова, М.М. Бахтина, Д.С. Лихачева, Ю.М. Лотмана, О.Г. Ревзиной, Г.Г. Хисамовой, С.Б. Аюловой, С.Г. Шафикова, Р. Барта и др. Наряду с общетеоретическими проблемами исследователи большое внимание уделяют речевым особенностям художественного текста, способам создания художественной образности, роли каких-либо языковых категорий и явлений для выражения общей идеи произведения и в целом – своеобразию лингвокультурного пространства в творчестве конкретных писателей и поэтов. Так, широко освещается в научной литературе вопрос об авторских метафорах, способах создания ключевых образов, использовании прецедентных феноменов и т.д. Как известно, в художественном произведении воспроизводится картина мира, увиденная и осмысленная автором текста, передающая его внутренний мир и мировоззрение. Как отмечает С.Б. Аюпова, художественный текст, с одной стороны, – это «художественный образ мира, выраженный в языковой форме» и, с другой, «результат творческого акта сознания художника» [2, с. 4 – 5]. В художественной языковой картине мира, которая выражена представителем определенной лингвокультурной общности, гармонично сочетаются универсальное и этническое, что делает произведение достоянием не только собственной, но и мировой культуры.

Языковая самобытность художественного произведения определяется как объективными, так и субъективными факторами. Мастер слова, творя в определенный исторический период, не может не отразить в тексте свою эпоху, идеологию своего времени, реалии современности, духовно-нравственные ценности своего социума. В то же время автор – уникальная языковая личность со своей философией жизни, идеалами и этическими установками. Он видит то, что не замечает обычный человек, он – выразитель духа своего народа. Л.А. Новиков писал: «Художественное произведение несет на себе отпечаток мировоззрения, поэтического видения действительности, языка, стиля своего творца» [3, с. 12].

Наряду с другими средствами художественной выразительности большую роль в организации лингвокультурного пространства произведения играют слова, обозначающие параметрические свойства внеязыковой действительности, – наименования цветов, запахов, звуков, мастерское использование которых делает «зримым» содержание произведения. Цветообозначения в художественном произведении, как справедливо отмечает Н.М. Сологуб, – это «часть эстетического художественного целого, они имеют большую смысловую значимость, вызывают широкий круг ассоциаций» [4, с. 70].

Несомненно, большое значение имеет передача в художественном тексте цветовой палитры окружающей действительности, но ассоциативные ряды, культурные смыслы, индивидуально-авторские интерпретации символики цвета в призма национальной культуры, к которой принадлежит мастер слова, придают художественному произведению концептуальное своеобразие и оказывают сильное эмоциональное и эстетическое воздействие на читателя. По мнению многих литературоведов, в процессе чтения художественного произведения читатель становится на жизненную позицию автора произведения, сопереживает ему, и под воздействием художественной организации текста возникает целый ряд смысловых и культурных ассоциаций, близких мировосприятию читателя, в том числе и в области символизации цвета. Благодаря мастерству писателя или поэта, читатель открывает для себя новый мир, видит объективную действительность сквозь призму авторского миропонимания. Именно поэтому различается степень эмоционального воздействия разных произведений на читателя.

Парадоксальным является то, что языковое выражение цветов в разных языках различно, несмотря на единство физического спектра цвета и его предельность в материальном мире. С одной стороны, это можно объяснить экстралингвистическими факторами. Так, в башкирском языке (и в некоторых других

тюркских языках) большое количество цветообозначений, которые называют масти лошадей, что обусловлено образом жизни башкир (занятие коневодством). С другой стороны, трудно объяснить «избыточность» цветковых лексем для обозначения одного и того же цвета (*зеленый, травяной, бутылочный, салатный* и др.) в лексике языка, использование одной лексемы для обозначения двух разных цветов в европейских языках (*blue* – голубой, синий) или даже отсутствие обозначения какого-либо цвета в отдельных языках, например, в некоторых африканских языках отсутствует лексема, обозначающая синий и зеленый цвета. Говоря о специфике систематизации цветообозначений в разных языках, В.А. Москвич справедливо отмечает: «Спектр непрерывен, но языковые обозначения придают ему дискретность, разную в разных языках» [5, с. 27].

В научной литературе последних лет широко представлены работы, посвященные исследованию цветообозначений в художественном тексте на материале башкирского [6], татарского [7], русского [8] языков. Исследования сопоставительного характера проводились на материале русского и английского языков [9], английского и украинского [10] и т.д. В родственных, например, тюркских языках имеет место много общего в языковом выражении цветов – не только в вербализации цвета, но и (что более важно) в символизации отдельных цветообозначений. В то же время основная цветовая палитра получает одинаковое языковое выражение во всех языках мира в силу универсального характера физического спектра, единства материального мира и когнитивной природы языка как средства отражения мира.

Целью данной статьи является лингвокультурологический анализ цветообозначений в произведениях современных башкирских писателей. Использование цветообозначений в тексте позволяет автору не только ярко описать объективную действительность, но и передать тончайшие оттенки душевных переживаний персонажей, создать общий эмоционально-экспрессивный фон в произведении. Контрастное использование эпитетов-цветообозначений дает возможность автору произведения охарактеризовать идейные положения в его мировоззрении, как это, например, видим в стихотворении В.В. Маяковского «Блэк энд уайт», в романе Стендаля «Красное и черное». «Гениальность писателя состоит в умении выбрать и соединить такие слова, в которых читатель острее всего на интуитивном уровне улавливает существенные этнокультурные смыслы», – пишет известный лингвофлорист А.Т. Хроленко [11, с. 150].

Несмотря на важную роль цветообозначений в художественном произведении, цветообозначения в башкирском языке «недостаточно изучены даже с лингвистической точки зрения» [6, с. 3]. Исследование цветообозначений в произведениях башкирских писателей в лингвокогнитивном и лингвокультурологическом аспектах еще не проводилось, что определяет актуальность данной работы. Лингвокультурологическое поле цветообозначений, а также их художественно-стилистические функции анализируются нами на материале рассказов М. Сагитова «Незаживающая рана» (М. Сагитов, «Ғүмерлеккә хаҗған яра») и рассказов М. Буракаевой «Весенняя роса» (М. Буракаева «Көзгә ысыҡ»). Материалом исследования послужили более 200 фрагментов текстов, в которых функционируют цветообозначения.

Несмотря на универсальную онтологическую и лингвистическую природу цветообозначений, такие лексемы характеризуются и этнокультурными особенностями, что обусловлено культурой народа, его миропониманием, традициями и обычаями. Во всех языках цветообозначения используются в прямом и переносном значениях, последние часто становятся основой для создания авторских метафор. «В языковой картине мира цвет предстает одной из центральных категорий, поскольку человек познает мир, прежде всего, органами чувств, главным из которых является зрение, из чего следует, что «базовые» цветообозначения обладают высокой степенью частотности и метафоричности, поэтому можно считать данные слова ключевыми концептами культуры», – пишет З.С. Файзуллина [6, с. 10].

В башкирском языке насчитывается около двух тысяч слов, обозначающих цвет. Базовыми цветообозначениями выступают, как и в других языках, *ак* – «белый», *кызыл* – «красный», *күк* – «голубой», *зәңгәр* – «синий», *һары* – «желтый», *һара* – «черный», *йәшел* – «зеленый», *һоро* – «серый». Наиболее частотным контрастным использованием в речи выступают противопоставления *белый* – *черный*, *белый* – *красный*. Стилистические функции в художественных произведениях на башкирском языке также различны. Дадим их общую характеристику.

1. Основная стилистическая функция цветообозначений – это описание объективного мира в его цветовом разнообразии: это цветовая характеристика природных объектов, явлений, растительности и животного мира. В этом случае цветообозначения используются в прямом значении и не несут какой-либо особой смысловой нагрузки. Однако содержание произведения, его концептуальная основа, несомненно, отражаются в выборе цветовой палитры в описании дей-

ствительности. Надо отметить, что для описания реалий объективного мира писатели также используют вторичные цветообозначения, которые позволяют более точно, до оттенков, передать цветовые характеристики предметов.

Например: Тугайға яткан *ак томан* да, өзөлөп-өзөлөп һауаға күтөрөлөп, тымьк күл естанда тезелеп йөзгән аҫкоштар кеүек, зәңгәр күктә иңләп, талғына ғына аға ине. (М. Сәғитов, "Ғүмерлеккә халған яра", *ак томан* – 'белый туман', зәңгәр күк – 'голубое небо'); Балан менән кызыл миләштә айырыуса яратам, тип, һөйөп-һөйөп китер инең һин беззе. (М. Буракаева "Көзгә ысыҡ", *кызыл миләш* – 'красная рябина').

Важно отметить, что в произведениях на разных языках, в том числе и в переводах, цветообозначения используются в рамках национальной традиции словоупотребления. Так, в переводе на русский язык словосочетание *ак томан* было бы более уместно перевести как *седой туман*, но в башкирском тексте прилагательное *ак* имеет особую смысловую нагрузку: белый туман в тексте у автора ассоциируется со стаей белых лебедей, что и делает предпочтительным употребление лексемы *ак*.

2. Следующая функция цветообозначений в художественном произведении – это их использование в описании портрета человека – не только его внешнего вида, но и физического и эмоционального состояний. В данной стилистической функции одна и та же семантика может передаваться в разных языках с помощью разных цветообозначений (Ср. *тоска зеленая* – башк. *һары һағыш* – 'желтая тоска'). Универсальным способом передачи эмоционального состояния человека является противопоставление цветообозначений *белый* – *черный*.

Например: «Бер нисә секундка ғына күклә-йәшелле булып яқтырып киткән йәшен яқтыһында Сәлимийән әсәһенәң ғазапланыуҙан моңһоуланған Һара күзҙәрән, Һыу һөйәк кеүек ап-ак йөзөн күрзе» (М. Сәғитов, "Ғүмерлеккә халған яра", *ап-ак йөз* – 'его бледное лицо'). «Етәкләшәп йүгереп барғанда, толомо сайкалып китеп, Мораттың бөгәрәнә бәрелгәйне, *кып-кызыл булып оялып киткән булды...*» (М. Буракаева "Көзгә ысыҡ", с. 182), *кып-кызыл булып оялып киткән* – 'покраснел от стыда'.

3. Большой интерес представляет использование в башкирских текстах составных цветообозначений, обозначающих, во-первых, интенсивность цвета, а во-вторых, – многоцветность объекта. В тюркских языках такие составные цветные прилагательные образуются с помощью повторения корневой основы с присоединением элемента *-п* (*ап-ак*, *кып-кызыл*, *зәп-зәңгәр*) или элемента *-м* (*йәм-йәшел*), а также с помощью морфемы *-һыл* или *-һыу* (*аҫһыл*, *алһыу*). Смешанность, неоднородность цвета передается составными цветowymi прилагательными, образованными соединением разных цветообозначений (*аклы-һаралы* – 'бело-черный', *Һара күк* – 'черно-синий').

Например: Бер нисә секундка ғына күклә-йәшелле булып яқтырып киткән йәшен яқтыһында Сәлимийән әсәһенәң ғазапланыуҙан моңһоуланған Һара күзҙәрән, Һыу һөйәк кеүек ап-ак йөзөн күрзе (М. Сәғитов, "Ғүмерлеккә халған яра", *күклә-йәшелле йәшен* – 'зеленоватого-голубая молния'). Хатта ҡаз үләнәнә саҫлы, ап-ак Һына нефис кенә сәскә атқан була. Башҡаларын әйтәп тораһы ла юк. (М. Буракаева "Көзгә ысыҡ", *ап-ак сәскә* – 'белый-белый цветок').

Поскольку использование цветообозначений в художественном тексте передает мировосприятие автора произведения, можно говорить о «любимых» цветообозначениях, используемых писателем в тексте. Они способны отражать, с одной стороны, цветовое восприятие автора, а с другой стороны, могут нести

особую смысловую нагрузку, иметь концептуальное значение. Так, в произведениях М. Буракаевой наиболее часто используется 7 цветových лексем: *ак* – 'белый', *Һара* – 'черный', *алһыу* – 'розовый', *йәшел* – 'зеленый', *зәңгәр* – 'синий', *кызыл* – 'красный', *Һары* – 'желтый'. Среди них *ак* – 'белый', *Һара* – 'черный' несут особую смысловую нагрузку, поскольку обладают семантической двуплановостью, обозначая поверхностное восприятие цвета предмета или лица, и одновременно служат для описания их внутреннего содержания.

Цветообозначения, использованные в произведении в переносном значении, дают возможность писательнице передать внутренний мир персонажей: Уларҙың атайҙары халыҡ дошманы түгел, һөттәй *ак күңелле* кешеләр улар. (М. Буракаева "Көзгә ысыҡ", Цветообозначение *ак* – *белый* используется для характеристики души человека – белая (светлая) душа. Надо отметить, что белый цвет во многих культурах символизирует чистоту, благородство, святость (ср.: в башкирском языке *ак бөхөт* – 'белое счастье'). В примере «Ауылда «Һара Шәмсиә килән» тигән Һушаматы булды уның тәүҙә» (М. Буракаева "Көзгә ысыҡ", говорится о *Һара килән* – 'черной снохе', где употребление цветообозначения *Һара* – 'черный' символизирует злого, мрачного человека.

Как известно, писатель, обладая особым видением мира, отмечает не только цвета, но и их оттенки.

Например: «Бында ваҡыт та, сәғәт тә юк — бары төстәр генә алмаһына: сал Һылған йә *Һара күк*, йә *зәңгәрһыу*, йә *алһыу* төскә мансыла; йә булмаһа, моңһоу шәфәк төсөнә инеп, акрын ғына бөүелә. (М. Буракаева "Көзгә ысыҡ", с.157). В тексте передается изменения оттенков цвета: *йә Һара күк*, йә *зәңгәрһыу*, йә *алһыу* – 'то черно-синий, то голубоватый, то розоватый'.

В башкирском языке цветообозначения часто входят в состав антропонимов и топонимов. В составе антропонимов часто используется лексема *ак* – 'белый', что передавало положительную эмоциональную характеристику имени человека: «Аһ, *Ахсура*, әллә һин инде? – тип аптырап китте Бүләкбикә, килеп ингән кешене сырамытып» (М. Буракаева "Көзгә ысыҡ", *Ахсура* букв. 'Белый Сура').

Этнокультурной особенностью также является наличие составных цветообозначений, в составе которых используется созвучное ему слово для передачи блеклости цвета: «Элек һиндәй затлы кейем алһаң да *Һары-Һары* Һағыҙға төрөп, йәуан шпагат менән бәйләй зә бирә торғайһылар, – тип, Мәргизә инәй һатыусы Һыҙға ихлаһ рәхмәтән әйтте» (М. Буракаева "Көзгә ысыҡ", *Һары-Һары Һағыҙ* – 'пожелтевшая бумага').

Как видно из приведенных выше примеров, авторы тонко передают цветовую гамму окружающего мира, оттенки цветов, с помощью цветообозначений характеризуют внешность и внутренние качества, характер персонажей.

Таким образом, наш лингвокультурологический анализ цветообозначений в башкирских художественных текстах дает возможность сделать выводы о том, что цветовое многообразие объективного мира отражается в художественном произведении разными способами: цветовой характеристикой объектов мира, человека, его внешности и внутреннего мира. В текстах используются первичные и вторичные цветообозначения. Употребленные в переносном значении цветолексемы становятся основой формирования художественных образов. Анализ выявил универсальные и этнокультурные особенности цветообозначений. Символизация цвета в художественном тексте отражает не только мировидение автора, но и служит средством выразительности, придающим тексту богатые эмоционально-смысловые и этнокультурные оттенки.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. *Язык художественных произведений*. Москва, 1954.
2. Аюпова С.Б. *Языковая художественная картина мира: синтез универсального и специфического*. Уфа, 2011.
3. Новиков Л.А. *Художественный текст и его анализ*. Москва, 1988.
4. Сологуб Н.М. Цветовая цивилизация через призму национальной культуры. *Речь и культура нации*. Львов, 1990.
5. Москович В.А. *Статистика и семантика (опыт статистического анализа семантического поля)*. Москва: Наука, 1969.
6. Файзуллина З.С. *Этнокультурные особенности цветообозначения в современном башкирском языке*. Автореферат ... кандидата филологических наук. Уфа, 2005.
7. Ситдыкова А.Ф. *Когнитивное исследование цветового пространства в татарском языке*. Автореферат ... кандидата филологических наук. Казань, 2013.
8. Астахова Я.А. *Цветообозначения в русской языковой картине мира*. Автореферат ... кандидата филологических наук. Москва, 2014.
9. Горн Е.А. *Цветообозначения в художественном тексте на английском и русском языках в сопоставительно-переводческом аспекте*. Автореферат... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2015.
10. Герасименко И.А., Кудря О.А. Вторичные цветообозначения в художественных текстах английского и украинского языков. *Вестник РУДН. Серия Теория языка. Семантика*. Москва, 2015; № 2: 70 – 78.
11. Хроленко А.Т. *Основы лингвокультурологии*. Москва, Фланта-Наука, 2005.

References

1. Vinogradov V.V. *Yazyk hudozhestvennykh proizvedenij*. Moskva, 1954.
2. Ayupova S.B. *Yazykovaya hudozhestvennaya kartina mira: sintez universal'nogo i specificheskogo*. Ufa, 2011.
3. Novikov L.A. *Hudozhestvennyy tekst i ego analiz*. Moskva, 1988.
4. Sologub N.M. *Cvetovaya civilizatsiya cherez prizmu nacional'noj kul'tury. Rech' i kul'tura natsii*. L'vov, 1990.
5. Moskvich V.A. *Statistika i semantika (opyt statisticheskogo analiza semanticheskogo polya)*. Moskva: Nauka, 1969.
6. Fajzullina Z.S. *Etnokul'turnye osobennosti cvetooboznacheniya v sovremennom bashkirskom yazyke*. Avtoreferat ... kandidata filologicheskikh nauk. Ufa, 2005.
7. Sitydkova A.F. *Kognitivnoe issledovanie cvetovogo prostranstva v tatarskom yazyke*. Avtoreferat ... kandidata filologicheskikh nauk. Kazan', 2013.
8. Astahova Ya.A. *Cvetooboznacheniya v russkoy yazykovoy kartine mira*. Avtoreferat ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2014.
9. Gorn E.A. *Cvetooboznacheniya v hudozhestvennom tekste na anglijskom i russkom yazykah v sopostavitel'no-perevodcheskom aspekte*. Avtoreferat... kandidata filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2015.
10. Gerasimenko I.A., Kudrya O.A. *Vtorichnye cvetooboznacheniya v hudozhestvennykh tekstakh anglijskogo i ukrainskogo yazykov*. *Vestnik RUDN. Seriya Teoriya yazyka. Semiotika*. Moskva, 2015; № 2: 70 – 78.
11. Hrolenko A.T. *Osnovy lingvokul'turologii*. Moskva, Flinta-Nauka, 2005.

Статья поступила в редакцию 08.09.19

Dedina M.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, senior research associate Budgetary Research Institution of the Altay Republic «S.S. Surazakov Scientific-Research Institute of Altaistics», Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: dedina76@yandex.ru*

THE ARTISTIC MODEL OF THE WORLD IN THE NOVEL «TOZHULEJ» OF S. MANITOV The article deals with the artistic features of the novel by the famous altai writer S. Manitov "Toshwle". This work for the first time became the subject of scientific interest and the relevance of the study is the need to understand the historical prose in the work of the writer, and in the history of Altai literature as a whole. The aim of the work is to study the novel from the perspective of the author's modeling of the world based on the historical context. The study proved that the author's concept of reconstruction of the artistic model of the world is aimed at depicting the tragedy of the individual and the people, based on the real events of The civil war of the 1920s in the Altai.

Key words: altai literature, Sergey Manitov, novel, historical context, artistic world, chronotope.

М.С. Дедина, канд. филол. наук, доц., ст. науч. сотр., Научно-исследовательский институт алтаистики им. С.С. Суразакова, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: dedina76@yandex.ru

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ МОДЕЛЬ МИРА В РОМАНЕ С. МАНИТОВА «ТӨЖҮЛЕЙ»

В статье рассматриваются художественные особенности романа известного алтайского писателя С. Манитова «Төжүлей». Данное произведение впервые стало предметом научного интереса и актуальность исследования заключается в необходимости осмысления исторической прозы как в творчестве писателя, так и в истории алтайской литературы в целом. Целью работы является изучение романа с точки зрения ракурса авторского моделирования мира с опорой на исторический контекст. В результате исследования доказано, что авторская концепция реконструкции художественной модели мира направлена на изображение трагедии личности и народа, с опорой на реальные события Гражданской войны 1920-х гг. на Алтае.

Ключевые слова: алтайская литература, Сергей Манитов, роман, исторический контекст, художественный мир, хронотоп.

В конце XX – начале XXI вв. в алтайской литературе всё большее внимание писателей приковано к исторической тематике. Более того, художественному осмыслению подлежат ранее запретные темы, такие как сталинские репрессии, трагедия личности в жерновах государственной машины, роль индивида в потоке истории и т. д. Авторы все чаще обращаются к большому прозаическому полотну, так, на рубеже веков были написаны и изданы такие романы как «Синяя птица смерти» и «Огонь, опаливший сердце» А. Адарова, «Над нами Белуха» Д. Каминчина, «Жизнь – океан» Д. Унуковой, «Төжүлей» С. Манитова и т. д. Эти и другие произведения не становились предметом специального анализа, не смотря на то, что существует некоторое количество исследовательских работ, касающихся разных аспектов их романного творчества [1; 2; 3; 4]. Развитие романа как жанра было исследовано в монографической работе Р.А. Палкиной «Роман в литературе народов Южной Сибири» (1972) [5], и в настоящее время необходимо продолжить изучение эволюции жанра в алтайской литературе, поскольку существует большой пласт произведений, не введенных в научный оборот. Кроме того, назрела острая необходимость осмысления романов алтайских писателей для осмысления всей полноты народной судьбы, отраженной в документальной, художественной, философской и мемуарной прозе.

Предметом нашего изучения в данной работе стал последний роман С. Манитова «Төжүлей» (2014). Сергей Кундучинович Манитов – известный алтайский писатель, поэт и прозаик, журналист, редактор книжного издательства, автор более 15 сборников художественных прозаических и лирических произведений, нескольких повестей и двух романов. Творчество С. Манитова стало неотъемлемой составляющей литературного процесса Горного Алтая второй половины XX – начала XXI вв., вливаясь в единый поток художественной словесности, отражающий противоречивый и сложный социально-исторический процесс, происходивший в обществе на протяжении всего XX столетия.

Роман С. Манитова «Төжүлей» был написан в 2000–2007 гг., а подготовлен к изданию и опубликован вдовой писателя Анной Павловной Манитовой – в 2014 г. Это издание было посвящено 80-летию со дня рождения писателя и стало обобщающим итогом многолетних исторических и архивных изысканий автора. Как известно, С. Манитов каждое своё крупное прозаическое произведение адресовал человеку, оказавшему значительное влияние на его создание. К примеру, повесть «Арана» он посвятил своей матери, роман «Аш кылгада» – старшей сестре, а повесть «Чалдыктас чечектер» – С.С. Каташу. На этот раз свой роман он посвятил лучшим сынам своего алтайского народа, принявшим участие в создании Республики Алтай.

Издание предвзрывает краткое пояснение от автора – «Автордын кыска жартмалы». В этом обращении к своему читателю писатель делится своими творческими замыслами, находками и открытиями на пути создания своего произведения, вводя в исторический контекст событий, которые стали основой художественного текста. Здесь очень четко обозначена авторская позиция и та идейная направленность, которая будет доминировать в авторском осмыслении деяний выдающихся общественных деятелей алтайского народа: Григория Гуркина, Аргымай Кульдзина, Төжүлея Ташкинова, Кармана Чекуракова, Александра Кайгародова и др.

На основе исторических событий писатель воссоздаёт всю тревожную атмосферу 20 гг. XX в. Центральными персонажами романа становятся реальные исторические личности, образ каждого из которых воспроизводится писателем на основе уже сложившегося о них общественного мнения. Роман по жанру можно назвать социально-историческим, поскольку на основе реальных событий писатель создает панорамную картину послереволюционного Горного Алтая. Здесь

есть и бытовые и этнографические детали, и осмысление образов и характеров исторических личностей. Действие романа разворачивается перед Великой Октябрьской революцией и идеи социально-демократического переворота уже чувствуются в обществе. Назревают большие перемены, которые для размеренной жизни мирных жителей Горного Алтая станут поистине великой трагедией.

Локальное пространство произведения охватывает почти весь Алтай, действие происходит в Онгудайском, Усть-Коксинском, Кош-Агачском, Усть-Канском районах. Писатель отмечает, что для достоверности описания в романе тех мест, где сражались Төжүлей, Карман и др., он специально ездил туда, пытался на фоне скал и ущелий представить исторических персонажей, прочувствовать и понять их ощущения. Доминантной идеей произведения стала свобода и независимость. Все герои жаждут свободы, свободы не личной физической, а для своей земли и своего народа. Эта мысль сквозной линией пронзает все произведение.

В архиве Национального музея Республики Алтай им. А. В. Анохина хранится машинописный подлинник архивной справки Федеральной службы безопасности Российской Федерации по Республике Алтай от 08.06.2009 г. о признании не подлежащим реабилитации Тожулея Ташкинова [6, с. 256]. И эта фигура, крайне неоднозначная и не подлежащая в официальных органах реабилитации, стала главным героем романа С. Манитова.

Художественное осмысление реальных событий в произведении позволяет писателю создать свой мир и свое понимание тех фактов, которые имели место в истории. Төжүлей С. Манитова не лишен недостатков, однако главной положительной чертой для автора становится то, что он страдал за свой народ, за его свободу и благополучие. Даже будучи реабилитированным, получив «прощение» от новой власти, как это показано в романе, он не смог смириться с той несправедливостью, когда происходит объединение в колхозы и отчуждение «излишков» у его земляков. И. Белеков отмечает: «Мы можем открыто говорить сегодня о том, что у нас в Горном Алтае тоже был свой Григорий Мелехов — казачий атаман Тожулей Ташкинов, который служил верой и правдой адмиралу Колчаку. Но мы должны знать при этом, что его направил в Омск и благословил на постижение воинского искусства не кто иной, как Аргымай Кульджин. Да, они были противниками советской власти, и долгие годы об этих фактах не принято было говорить. Но сегодня мы должны знать всю историческую правду во всей ее полноте» [7].

Төжүлей С. Манитова выделяется своей смекалкой и хорошими физическими данными. Аргымай, заметив смышленного, ловкого и выносливого парня, берет его на работу, а затем на свои средства отправляет его учиться на высших офицерских курсах в Иркутск. Это обстоятельство позволило Төжүлею расширить свое мировоззрение и начать глубже понимать всю глубину бедственного положения своего народа. В романе С. Манитовым этот образ показан как неоднозначная, терзаемая противоречиями фигура. Однако непоколебимым остается лишь его желание улучшить тяжелую жизнь простого народа и бороться с несправедливостью.

Впервые, как и в повести «Кайкамчылу кижы» («Удивительный человек») [8], знакомство с Төжүлеем начинается с удивления. Путешественники ещё издали видят около аила Аргымай много людей и лошадей. Они решают, что здесь идет свадьба, однако, оказывается, что это Төжүлей, вернувшись домой из Иркутска, где он обучается офицерскому делу, веселит народ своими акробатическими умениями.

В начале Төжүлей с радостью принимает весть о том, что в Петербурге, свергнув царя, к власти пришли Советы. Однако, позже, на съезде прогрессивной

общественности Горного Алтая, когда к власти приходит Кара-Корум окружная управа, он понимает, что есть в их политических убеждениях рациональное зерно – не стоит всех и все объединять. К примеру, не нужно о бая Аргымай отбирать его скот и делить его среди бездельников, не желающих и не умеющих работать. Народ Алтая делился на два лагеря и начинается кровавая Гражданская война.

Фигура Г.И. Гуркина, широко представленная в первой главе романа, в последующем обозначается только схематично. С ним связан больше мотив свободы, который им понимается как духовная свобода его народа и его земли. Его физическая несвобода, то, что его посадили в тюрьму, а позже ему приходится бежать в эмиграцию, чтобы спасти свою жизнь и жизни своих сыновей не воспринимаются им как большая трагедия, чем то, что он не в силах помочь своему народу освободиться от наступления иноземного врага. Раньше, по мысли художника, это были в 19 веке миссионеры, которые своей насильственной христианизацией повергли коренных жителей Алтая к неимоверным страданиям, сейчас же – это власть Советов, когда также происходит насильственное закабаление народа, но уже в ненавистные им колхозы, ТОЗы и кооперативы.

Если Г.И. Гуркин попытался освободить народ при помощи политических средств, выдвинув идею обособления Горного Алтая в отдельную административную единицу, возглавив Алтайскую Горную думу, а позже, и Кара-Корум окружную управу, то Тожулей борется с захватчиками при помощи оружия. Известное историческое событие, когда на Белом Бооме отряд белогвардейских солдат истребили около сотни красновардейцев известный в истории Горной Алтая. У С. Манитова данные исторические события в романе описаны очень подробно, и за простотой описания этого эпизода стоит страшная трагедия, когда люди вынуждены убивать друг друга.

Аргымай в данном противостоянии занимает нейтральную сторону, помогая всем, кто просит его о помощи, и уже в конце романа мы видим старого, потускневшего человека, разочарованного в жизни и в наступившей власти. Образ уснувшего народа лейтмотивом проходит через весь роман, и мотив беспробудного сна усиливается в конце повествования. Если в традиционном соцреалистическом контексте спящий народ просыпается с приходом советской власти, которая, словно солнце, восходит над Алтаем, пробуждая и призывая людей на новые свершения ради счастливого будущего, то в романе С. Манитова, мотив сна становится символом бездействия, непонимания и политической слепоты. Все больше нагнетается чувство трагичности финала, и нагнетается мысль о безысходности трагедии. Образ Тожулея, такая противоречивая, на пике его боевой славы, и потерянная во время подчинения советской власти.

Тожулей в конце романа предстает перед нами не блестящим и храбрым орлом, как это было в начале повествования, а осунувшимся, усталым человеком. Он со своими воинами проиграл свое великое сражение, и эта трагедия повлияла не только на его мировоззрение, но и на жизнь, по мысли автора, всего народа. В финале романа автором изображен образ бесконечно печального и унылого Алтая. Никто здесь уже не поёт песен, не слышно веселого смеха и задорных голосов. Весь Алтай и его жители погрузились в бесконечную тоску. Безысходность этого движения в пустоту создана наступившей новой властью, которая в романе представлена как разрушительная стихия, и самое страшное то, что она неуправляема. Власть советов не имеет под собой твердой основы, нет у неё и опытной руководящей силы, способной устремить в нужном и правильном направлении. Тожулей понимает, что война им проиграна, и не так уж страшны, как казались в начале, эти устои Советской власти. Он сдает оружие и взамен получает прощение за свои былые «подвиги». Его друг детства, глава сельского совета Онгудая, Николай Сергеевич Усачев принимает его на работу в заготконтору по приему охотничьего сырья от местных жителей.

В архивной справке, текст которой был приведен выше, читаем, что он оказал содействие в поимке бандита Чекуракова Кармана. В романе С. Манитов уделяет внимание конфликту между Тожулеем и Карманом. О последнем нет никаких исторических сведений, за исключением краткой заметки в Книге памяти Республики Алтай: «Чекураков Карман. Родился в 1880 г., Кош-Агачский р-н; алтаец; малограмотный; крестьянин-единоличник. В 1927 арестован за организацию банды. Проживал: Кош-Агачский р-н» [9]. Из этих сведений мы можем предположить, что Тожулей сложил оружие и принял условия новой власти именно в 1927 г. Перед тем как начать работать в новой должности он едет навестить семью и этот путь домой для него становится мучительной рефлексией.

Его личная трагедия, когда разрушилось все то, к чему он стремился, о чем мечтал, хорошо отражено автором в его внутренней рефлексии, которая проецируется и на восприятие им окружающего мира. Понимая всю бессмысленность войны, противостояния, спасая жизни своих оставшихся воинов, жертва которых совсем бессмысленна, Тожулей пытается принять новую власть и жить по-новому. Многие он не принимает и понимает, что его родная земля, терзаемая инородными захватчиками, во все времена терпела лишения. И сейчас, с приходом новой власти, она стала страдать еще больше. Образ растерзанной родины ярко и емко автором представлен через обглоданную тушу оленя.

В финале романа Тожулей все больше задумывается о смысле их противостояния пред огромной и разрушительной машиной советской власти. Гарантом патриотизма и настоящим примером для него становятся Гуркин и Аргымай Кульджин. Это, в понимании Тожулея – непоколебимые символы национальной целостности и единства, залог их самосохранения. Он понимает фигуру Гуркина как истинного борца за свой народ, который своими пламенными речами сража-

ется за свой народ и свою землю. Он же со своими воинами сражается с оружием в руках. Однако в потоке его сознания возникает и противоположная мысль – а стоило ли проходить через все эти тяготы гражданской войны. Сколько народу погибло, сколько испытаний им пришлось пройти, чтобы в итоге остаться ни с чем. Однако сам же отвергает и прогоняет эту мысль – а кто, если не я.

Образ птицы со сломленными крыльями не раз возникает в романе. Прежде всего он связан с образом Тожулея. В начале романа Аргымай не случайно дал ему имя Кан-кереде – орел. Он словно на крыльях взмывал над всем Алтаем, легко взбирался на самые крутые склоны. И в своих мыслях он был свободен словно птица. Теперь же, когда он вынужден существовать на скучной работе, выполнять поручения, которые ему не по душе. Ему хочется на волю, в горы, но долг перед новой властью, милостиво даровавшей ему прощение. И теперь остается ему только восклицать: «Несчастливая моя жизнь! Бедный мой народ! Все, словно спят, спрятавшись в горах. Ох! Когда же проснется мой народ! Ну сколько только Гуркин, Аргымай и мы – воины, будем сражаться? Вставайте, мужчины! Вставайте! Ну сколько вы будете такими кротками и добродушными? Мужчины, нужно сражаться за свой народ! Мы остались без бога. Остались нищими. Мудрые погружены в тяжелые думы. Глупые свистят. В милом любимом Алтае не слышно протяжных песен. Не слышно нигде веселого разговора. Ох, мой Алтай! Мой Алтай! Когда же ты воспрянешь? Когда же станет вновь петь песни мой родной черноголовый народ? Эй, мужчины! Не медлите! Будите народ! Даже раньше, были годы испытаний, но народ никогда не был таким робким и покорным. Люди весело общаются, работали без усталости. Теперь же народ поник, нет работы, спят, понуро глядят» [10, с. 480, пер. наш].

Особым топом в романе становится дом Тожулея. Там его всегда ждет верная жена Туңчи, родители, сородичи и трое его детей. Каждый раз, возвращаясь туда, он дает им надежду на то, что наконец-то, на этот раз он останется с ними, но этого никогда не случится. Образ его жены, своенравной красавицы, воспринимается как положительный персонаж. Каждая их встреча все больше отдаляет Тожулея от его семьи. Несущая бытовые тяготы одна и взвалившая на себя весь груз ответственности на себя женщина накапливает в себе недовольство поведением мужа. Родители тоже осуждают сына, не понимают и не разделяют его стремлений сражаться за свой народ.

Интересна такая деталь, как встречающие лаем Тожулея собаки, которые, как подчеркивает автор, словно хотят сказать – ты здесь чужой. Тожулей так редко бывает дома, так мало он здесь задерживается и так подолгу отсутствует, что его не узнают даже собственные собаки. И жена с каждым разом встречает его все с большим раздражением, и он, понимая это, каждый раз оттягивает тот момент, когда нужно будет сказать, что он вновь уезжает сражаться.

В финале романа события набирают все больший оборот и в предчувствии трагического финала, перед Тожулеем рушится весь его мир, за который он так много сражался и отдал так много сил. Все начинается еще с ареста, а затем гонений на Г. И. Гуркина. Конечной точкой отсчета трагического финала становится арест Аргымая. И теперь для Тожулея нет обратного пути. Покинув свой пост в заготконторе, он направляется домой и понимает, что терпение его жены тоже на пределе. Однако, по автору, она все еще надеется, что Тожулей вернется к обычной жизни, будет помогать ей воспитывать детей, растить скот – мирно жить и созидать, однако он уже давно перешел ту черту, когда изменившись, он должен погибнуть.

Слова жены он воспринимает трагически и неоднократно, позже, он будет понимать, что нет у него того надежного тыла и будет думать, что его семья разрушена. Он решает на последнее и отчаянное противостояние и, собрав отряд единомышленников, поднимает восстание против власти советов. Этот шаг бессмысленен, но для Тожулея нет иного пути. Только в этом он видит свое предназначение и только в сражении для него есть смысл его существования. Однако и здесь, он вновь, понимая безвыходность положения, отпускает своих воинов, дарует, спасает их жизнь. Для него самого нет уже никакого смысла в его собственной жизни. После предательства его однополчан, Журк ла Жозы, которые трусливо связали спящего товарища, он оказывается в тюрьме. На допросах он отчаянно смел, дерзок и откровенен. Он словно рад тому, что все, о чем его спрашивают – правда. Однако, сидя в тюрьме два месяца, он задумывается и о своем народе, и о своих детях. Так хочется жить, и теплится в нем надежда на то, что его не расстреляют. Однако он и сам понимает, что он никогда не смирится с существующим порядком, с новой властью, с действующими законами. Он пытался жить по ее законам, но не смог и теперь, ели не может он сломить эту страшную, разрушительную силу, ему остается только один выход – умереть. Понимает это и он сам: «Меня ведут на смерть. Ну если убьют – то пусть убивают. Теперь мне не нужна их жизнь, их законы. Только жаль моих детей. Ой, как же они теперь будут жить? Когда же проснется мой народ? Когда же, подняв голос, выйдут на сражение?» [10, с. 556].

Тожулея расстреляли, согласно архивным документам, 9 мая 1930 г.

Заключение

Целью настоящей работы являлось изучение романа С. Манитова с точки зрения ракурса авторского моделирования мира с опорой на исторический контекст. В результате исследования доказано, что авторская концепция реконструкции художественной модели мира направлена на изображение трагедии личности и народа, с опорой на реальные события Гражданской войны 1920-х гг. Уже в 90-е годы XX века создана Республика Алтай, в которой воплотились в жизнь самые смелые мечты тех, кто хотел видеть свою землю свободной и независимой.

Библиографический список

1. Киндикова Н.М. Аржан Ойынчинович Адаров. *История алтайской литературы*. Кн. 2. Литературные портреты. Горно-Алтайск, 2004: 3 – 14.
2. Дедина М.С. Литературный портрет Сергея Манитова. *История алтайской литературы*. Книга 3. Литературные портреты. Горно-Алтайск, 2019: 116 – 169.
3. Дедина М.С. Особенности миромоделирования в романах А. Адарова «Сердце, опаленное огнем» и «Благословенный Алтай. Вечная любовь». *Диалог культур: поэтика локального текста*: материалы III Международной научной конференции. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2012: 14 – 19.
4. Текенова У.Н. *Проза Дибаша Каинчина: новые аспекты изучения*. Сборник научных трудов. Горно-Алтайск: 2018.
5. Палкина Р.А. *Роман в литературах народов Южной Сибири*. Горно-Алтайск, 1979.
6. Политические репрессии в Горном Алтае (1922 – 1953 гг.): *Сборник архивных документов и материалов*. Горно-Алтайск, 2017.
7. Белеков И.И. Слово об Аргымае Кульдзине. *Звезда Алтая*. 2016; 25 июля. Available at: <https://www.zvezdaaltaya.ru/2016/07/05/slovo-ob-argymae-kulzhine/>
8. Манитов С.К. *Кайкамчылу кижы*. Горно-Алтайск, 2002.
9. Книга памяти Республики Алтай. Available at: https://ru.openlist.wiki/Категория:Книга_памяти_Республики_Алтай.
10. Манитов С.К. *Төжүлөй*. Горно-Алтайск, 2014.

References

1. Kindikova N.M. Arzhan Ojynchinovich Adarov. *Istoriya altajskoj literatury*. Kn. 2. Literaturnye portrety. Gorno-Altajsk, 2004: 3 – 14.
2. Dedina M.S. Literaturnyj portret Sergeya Manitova. *Istoriya altajskoj literatury*. Kniga 3. Literaturnye portrety. Gorno-Altajsk, 2019: 116 – 169.
3. Dedina M.S. Osobennosti miromodirovaniya v romanah A. Adarova «Serdce, opalennoe ognem» i «Blagoslovennyj Altaj. Vechnaya lyubov'». *Dialog kul'tur: po`etika lokal'nogo teksta*: materialy III Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Gorno-Altajsk: RIO GAGU, 2012: 14 – 19.
4. Tekanova U.N. *Proza Dibasha Kainchina: novye aspekty izucheniya*. Sbornik nauchnyh trudov. Gorno-Altajsk: 2018.
5. Palkina R.A. *Roman v literaturah narodov Yuzhnoj Sibiri*. Gorno-Altajsk, 1979.
6. Politicheskie repressii v Gornom Altae (1922 – 1953 gg.): *Sbornik arhivnyh dokumentov i materialov*. Gorno-Altajsk, 2017.
7. Belevov I.I. Slovo ob Argymae Kul'dzhine. *Zvezda Altaya*. 2016; 25 iyulya. Available at: <https://www.zvezdaaltaya.ru/2016/07/05/slovo-ob-argymae-kulzhine/>
8. Manitov S.K. *Kajkamchylu kizhi*. Gorno-Altajsk, 2002.
9. Kniga pamyati Respubliki Altaj. Available at: https://ru.openlist.wiki/Kategoriya:Kniga_pamyati_Respubliki_Altaj.
10. Manitov S.K. *Tözhölöj*. Gorno-Altajsk, 2014.

Статья поступила в редакцию 24.09.19

УДК 83

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00172

Ivin P.S., student, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: ivin.pavel@mail.ru
Khomutnikova E.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Sociology, Social Work and Management of Youth Socialization, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: ea7878@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, Russia), E-mail: elen-lunev@yandex.ru
Bryzgalov O.N., student, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: olya_bryzgalova@list.ru
Kivelev D.P., student, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: olya_bryzgalova@list.ru

YOUTH ENGLISH-LANGUAGE DRAMATURGY AS REFLECTION OF MODERN SOCIO-CULTURAL CONTEXT. The main task of this work is to analyze pieces of young English speaking playwrights. The article exposes how the observed pieces reflect modern socio-cultural context. The researchers pay special attention to the works written by Alecky Blythe, Paul Downs Colaizzo, David Burton. The works reveal how hard it is for a young man to exist in the modern society. The dramaturgy of the authors examined by us is little familiar to Russian researchers, but their plays are staged in the famous theaters of Australia, Great Britain and the USA, which indicates the relevance of our work. The article contains original translations of research sources made by P.S. Ivin. The young age of the studied playwrights makes it possible to claim the modernity of the sociocultural context embedded in the plays: all of them have not yet turned thirty-five. The practical and theoretical significance of the work is associated with the study of the peculiarities of young people perception of modernity, verbalized in their artistic work.

Key words: youth, dramaturgy, socio-cultural context.

П.С. Ивин, студент, Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: ivin.pavel@mail.ru
Е.А. Хомутникова, канд. филол. наук, доц. каф. «Социология, социальная работа и организация работы с молодежью», Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: ea7878@mail.ru
Е.В. Лунева, канд. биол. наук, зав. каф. «Социология, социальная работа и организация работы с молодежью», Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: elen-lunev@yandex.ru
О.Н. Брызгалова, студент, Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: olya_bryzgalova@list.ru
Д.П. Кивелев, студент, Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: olya_bryzgalova@list.ru

МОЛОДЁЖНАЯ АНГЛОЯЗЫЧНАЯ ДРАМАТУРГИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТА

Данная работа посвящена анализу творчества англоязычных молодых драматургов. В статье предпринята попытка показать, как в изучаемых произведениях отражается современный социокультурный контекст. В центре внимания исследователей творчество таких авторов, как Алека Блайс, Пол Даунс Колаizzo, Дэвид Бёртон, которые затрагивают темы сложности существования молодёжи в несовершенном окружающем мире. Драматургия рассмотренных нами авторов мало знакома отечественным исследователям, однако их пьесы ставят в известных театрах Австралии, Великобритании и США, что говорит об актуальности нашей работы. В настоящей статье даны оригинальные переводы источников исследования, сделанные П.С. Ивиным. Молодой возраст изучаемых драматургов позволяет претендовать на современность заложенного в пьесы социокультурного контекста: всем им ещё не исполнилось тридцати пяти лет. Практическая и теоретическая значимость работы связана с исследованием особенностей восприятия молодыми людьми современности, вербализованной в их художественном творчестве.

Ключевые слова: молодёжь, драматургия, социокультурный контекст.

Англоязычная драматургия всегда привлекала внимание отечественных исследователей. Отметим актуальные работы ученых, например, З.Р. Жукаевой [1], Т.И. Леонтьевой [2], Е.Н. Малюги [3], Н.А.Высоцкой [4], О.Ф. Сеньковой [5]. К решению вопросов современной англоязычной драматургии обращались, М.А. Жданович [6], П.Ю. Нечипас [7], Е.Г. Доценко [8], Б.В. Тюркин [9]. В Великобритании и России знакомы, например, с творчеством таких современных авторов, как Марин Карр, Марк Равенхилл, Кэрил Черчил, Мартин Макдонах, Филипп Ридли. Есть переводы произведений драматургов середины и конца 20 века, например, тексты Джо Ортона, Кэрил Черчилл, Дэвида Хэйра, Брайена Фрилла,

Питера Шеффера, Майкла Фрейна, Алана Беннетта, Гарольда Пинтера, Тома Стоппарда, Алана Эйкборна [10].

Исследуемые нами авторы – Алека Блайс, Пол Даунс Колаizzo, Дэвид Бёртон – практически не знакомы отечественному исследователю-филологу, зрителю, читателю и переводчику. Не все рассматриваемые нами тексты имеют перевод на русский язык.

Литературоведческий энциклопедический словарь определяет драму, как «1) один из трёх родов литературы (наряду с эпосом и лирикой). Драма принадлежит одновременно театру и литературе: являясь первоосновой спектакля, она

вместе с тем воспринимается и в чтении [11]. Согласно данному словарю, драматургия (греч. *dramaturgía*) – это «1) синоним понятия драмы как литературного рода или совокупности драматических произведений одного писателя, направления либо эпохи, нации, региона. 2) Сюжетно-композиционная основа спектакля, кино- или телефильма с конкретизирующими ее подробностями, как правило, заранее зафиксированная словесно (иногда – графически)» [11].

Под молодёжной драматургией мы будем понимать пьесы и сценарии, написанные молодёжью, которая представляет собой социально-демографическую группу в возрасте от 14 до 35 лет. В статье «Место американской молодёжной поэзии в современном социокультурном контексте» мы отмечали, что «социокультурный контекст определяет человека в культуре и социуме. Более того, художественное, поэтическое творчество, становится транслятором культурных и социальных явлений» [12]. Искусство, а в частности, драматургия, отражает социокультурные факторы и условия социальной жизнедеятельности современного молодого человека. Для определения особенностей социокультурного контекста мы обратились к работе П.А. Сорокина, который пишет, что «структура социокультурного взаимодействия, если на нее посмотреть под несколько иным углом зрения, имеет три аспекта, неотделимых друг от друга: личность как субъект взаимодействия; общество как совокупность взаимодействующих индивидов с его социокультурными отношениями и процессами; культура как совокупность значений, ценностей и норм, которыми владеют взаимодействующие лица, и совокупность носителей, которые объективируют, социализируют и раскрывают эти значения» [13]. В нашем исследовании, носителями, вербализующими ценности современного социокультурного контекста, выступают молодые англоязычные драматурги.

Трагедия и комедия, смешиваясь в различных пропорциях друг с другом, порождают бесчётное множество поджанров. Зачастую, к ним добавляются и другие литературные направления. Смешав любой из жанров с толикой журналистики, мы получим документальную драматургию – уникальное явление современности. Алеки Блайс, британка, 18 сентября 2008 года опубликовала пьесу «Опыт девушки» («The Girlfriend Experience»), для которой она более сотни часов записывала на диктофон будничные и деловые разговоры работниц борделя в Борнмуте.

«The Guardian» описал результат ее художественного осмысления социума, как «что-то, что невозможно подделать». Действительно, за всеми забавными эвфемизмами, рабочей лексикой, совершенно неприемлемыми в обществе темами и простой болтовнёй девушек оказывается что-то более живое, более настоящее, чем сами люди. В пьесе мы читаем и слышим, как кому-то на работу постоянно звонит муж, кто-то оставляет у себя на теле порезы, кому-то не хватает «настоящей близости», а кто-то просто хочет держаться за руки.

Разговоры текут легко, словно девушки вместе ходят по магазинам или ужинают в ресторане, словно их жизнь сложилась счастливо. Когда в здании не остаётся свободных девушек, на крыльцо выносят садового гнома. Это забавная мелочь, которая совсем не забавляет, когда есть понимание, что так на самом деле происходит, что это по-настоящему. Название пьесы – часть рабочих эвфемизмов. «Опыт девушки» – это когда клиент хочет просто поговорить. При постановке пьесы были учтены все мелочи – интонации на записи, произношение – всё было передано в мельчайших деталях. Но самое важное здесь, в этой двухчасовой пьесе, то, что мы никогда не узнаем, что было на оставшихся 98-ми часах записи. Пьеса, на самом деле, про людей. Автор рисует их так, чтобы мы смогли их увидеть, чтобы табуированные и грубые темы, неприемлемые в обществе, не могли сбить нас с курса. А страшно становится не от того, что ты об этом слышишь, а от осознания того, что для кого-то слышать это – повседневная норма, социокультурный контекст жизни.

Пол Даунс Колаизо – американский сценарист, в январе 2012 года написал пьесу «Really really», которая, по сути своей, является одой к юношеской глупости, максимализму, легкомыслию и бесконечной свободе.

Главные герои – студенты колледжа, но классические голливудские архетипы на страницах этой пьесы не прижились. Да, все герои наивны и просты, но под этим скрывается нечто гораздо более тонкое. В определённый момент становится сложно читать пьесу, не представляя на месте героев своих школьных друзей или самого себя, – настолько слова и поступки героев коррелируют с тем, что вы бы сами сделали в их возрасте. Найти себя несложно и потому, что характеров, как и персонажей, в пьесе более чем достаточно. Зритель за четвёртой стеной большую часть времени находится в одной из двух квартир – первую снимают девушки, вторую, соответственно, молодые люди. Сюжет параллелен для обеих сторон, так что отлично видны реакции обеих групп на те или иные события, что не только раскрывает персонажей, но ещё и показывает связь между ними, возникающую порой среди противоречий:

«Alright if you'll excuse me, I have to put all of this on the back burner so that I can pass my exam, graduate college, fight for a good job or any job, marry a lovely woman and assemble some sort of life»; «Ладно, если ты меня извинишь, мне нужно отложить всё это на задний план, чтобы сдать экзамен, окончить колледж, выбить себе хорошую работу или какую угодно работу, жениться на миленькой женщине и устроить себе подобие жизни».

В отношении героев к их повседневным делам и учёбе прекрасно раскрывается их отношение к жизни в целом – кто-то имеет цель, к которой стремится всеми силами, а кто-то расценивает колледж лишь как отсрочку перед унылой и полной рутины жизнью, непременно кончающейся ранним сердечным приступом:

«We're playing a totally different game than our parents did. You need to learn actual survival things, man. Stop working hard, you idiot. Work smart. Can you do that?»

- Cooper?
- Yeah?
- You know me. Icandoanything»; «–Мы играем в совершенно дурные игры, не в те, в которые играли наши родители. Тебе нужно научиться вещам, необходимым для настоящего выживания, чувак. Перестань работать упорно, придурок. Работай по-умному. Ты можешь так?
- Купер?
- Да?
- Ты меня знаешь. Я могу всё».

Многие смотря на вещи с философской стороны. Для них неудачи – это лишь способ чему-то научиться: «Sometimes God sends us forks in the road and we learn to love the view on the detour»; «Иногда Бог посылает нам гвозди на дорогах, и мы учимся любоваться околными путями».

Эта пьеса – манифест. Она говорит о свободе, о праве быть глупым и наивным, о праве любить жизнь и быть молодым столько, сколько ты считаешь нужным. Пьеса о безалаберности, об инфантильности. Многие назовут эти черты отрицательными, детскими. Но стоит оставить их позади – позади останутся и само детство, юность, дверь в которую закрывается навсегда. Драматургу этой пьесы на данный момент всего тридцать три года, и он написал пьесу, будучи сверстником своих героев. А значит, именно это происходило и происходит в головах молодых людей, которым вот-вот придётся сделать шаг во взрослую жизнь.

Другой современный автор – Дэвид Бёртон, проживающий в Квинсленде, Австралия, окончил USQ (Университет Южного Квинсленда), после чего начал карьеру драматурга и стал преподавать в том же университете. Именно USQв дальнейшем будет оказывать ему помощь в продюсировании его работ. Дэвид Бёртон убеждён в том, что для достижения своей цели (в его случае – успех на поприще драматургов) достаточно не опускать рук и стараться изо всех сил. Об этом он сказал в интервью изданию «Greenroom», и этому, отчасти, посвящена одна из его работ – «Лазарь не встанет с кровати» («Lazarus Won't Get Out of Bed») 2009 года.

Главный герой – подросток по имени Лазарь, лежит под одеялом на протяжении трёх дней. Он осознал, что в мечтах он может быть кем угодно, что он может придумать себе любую историю и воплотить её в своём воображении. Лазарь примеряет образы идолов молодёжной поп-культуры – Люка Скайуокера, Гарри Поттера и других. В этой позиции, полной максимализма и наивности, автор показывает внутренний мир обычного подростка, который столкнулся с трудностями и невзгодами мира по ту сторону одеяла, и страданиям предпочёл эскапизм. И в том эскапизме он нашёл себя-героя, которым всегда хотел быть. Так стоит ли возвращаться в пугающий, тоскливый, пускай и реальный мир? Лазарь – это депрессивный мечтатель, живущий в мире снов и грёз, и таких, как он, среди молодёжи сейчас невероятно много, а значит, каждый найдёт отголоски его печали и его идеалов в себе.

Автор говорит о Лазаре как о человеке, который хочет стать героем, но пока не может, который хочет найти своё героическое предназначение, неважно какое. Эта пьеса о людях, не решившихся выйти из зоны комфорта, чтобы воплотить свои мечты в реальность. Драма о том, что в пассивной жизненной позиции нет ничего странного, страшного или отталкивающего – просто иногда для принятия мира нужно сначала принять себя, а это порой бывает непросто.

Таким образом, в пьесах молодых англоязычных драматургов отражаются черты современного социокультурного контекста, связанные с различными проблемами молодёжи. В пьесах мы находим мотивы усталости от повседневности, неприятия окружающего мира, отрицания и эскапизма. Молодые люди в изучаемых произведениях не желают мириться с правилами, по которым играют все люди или, наоборот, пытаются этим правилам соответствовать и так найти свою нишу в обществе. Любая из поставленных драматургами проблем характерна для современных молодых людей, так что мы можем говорить о достоверно переданном в рассмотренных пьесах духе времени. Мы согласимся с мыслью А.Ю. Мещанского, который в работе «Проблема выживания человека как проявление концептуально-содержательной специфики современной «новой драмы»», писал о героях современной драматургии: «Будучи жертвами социума, они, как правило, «ломаются» под гнетом беспросветных обстоятельств, не испытывая нравственной трансформации. Драматурги конца XX – начала XXI века выявили острое противоречие между порывами человеческого духа и жизнью в его обыденном измерении; социально-бытовое стало доминирующим фактором в человеческом существовании. Драматурги «новой волны» рассматривают положение человека в мире, в котором личность не ставится перед необходимостью борьбы со злом, а вынуждена все свои силы и возможности направлять на борьбу за выживание» [14].

Библиографический список

1. Жукаева З.Р. Конфликтный диалог в британской драматургии как объект лингвосинергетического анализа. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*. 2014; 711.
2. Леонтьева Т.И. Положительный исход инвективной коммуникации в любовном конфликте (комплексный анализ речевых актов агрессии на материале британской драматургии). *Стереотипность и творчество в тексте: Межвузовский сборник научных трудов*. Под редакцией Е.А. Баженовой; Пермский государственный национальный исследовательский университет. Пермь, 2014.
3. Малуя Е.Н. Социолингвистический аспект речи детских персонажей в британской и американской драматургии. *Язык, Сознание, Коммуникация*. Ответственные редакторы: В.В. Красных, А.И. Изотов. Москва, 1999.
4. Высоцкая Н.А. Модусы функционирования элементов киноязыка в драматургии США: поэтика трансмедиальности. *Американистика: Актуальные подходы и современные исследования: межвузовский сборник науч. трудов*. Под редакцией Т.В. Алентьевой, М.А. Филимоновой. Курск, 2015: 269 – 284.
5. Сенькова О.Ф. Осмысление прошлого и современной картины мира в драматургии Гарольда Пинтера. *Вестник Полоцкого государственного университета*. Серия А: Гуманитарные науки. 2014; 10.
6. Жданович М.А. *Лингвистические средства создания образа персонажа в художественном диалоге (на материале современной англоязычной прозы и драматургии)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Самара, 2009.
7. Нечипас П.Ю. Политика в современной драматургии: основной конфликт в пьесе Дэвида Хейра «Всякое бывает». *Европейские научные исследования: Сборник статей III Международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией Г.Ю. Гуляева, 2017.
8. Доценко Е.Г. С. *Беккет и проблема условности в современной английской драме*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Екатеринбург, 2006.
9. Тюркин Б.В. Свообразие конфликтов современной драматургии Великобритании (на примере текстов переводов отечественной периодики). *Вестник гуманитарного института ТГУ*. Под редакцией Е.Ю. Прокофьевой. Тольятти: ТГУ, 2008; Вып. 1 (3).
10. *Современная английская драма*. Москва, 2004.
11. *Литературный энциклопедический словарь*. Москва: Советской энциклопедии, 1987.
12. Хомутникова Е.А., Новоселова Е.В., Лунева Е.В. Место американской молодежной поэзии в современном социокультурном контексте. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; 2 (75).
13. Сорокин П.А. *Человек. Цивилизация. Общество*. Москва: Политиздат, 1992.
14. Мещанский А.Ю. Проблема выживания человека как проявление концептуально-содержательной специфики современной «новой драмы». *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2016; 11 (65): в 3-х ч; Ч. 2.

References

1. Zhukaeva Z.R. Konfliktnyj dialog v britanskoj dramaturgii kak ob'ekt lingvosinergetičeskogo analiza. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvističeskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2014; 711.
2. Leont'eva T.I. Položitel'nyj ishod invektivnoj kommunikacii v lyubovnom konflikte (kompleksnyj analiz rečevykh aktov agressii na materiale britanskoj dramaturgii). *Stereotipnost' i tvorčestvo v tekste: Mezhvuzovskij sbornik nauchnykh trudov*. Pod redakciej E.A. Bazhenovoj; Permskij gosudarstvennyj nacional'nyj issledovatel'skij universitet. Perm', 2014.
3. Maljuga E.N. Sociolingvističeskij aspekt reči detskih personazhej v britanskoj i amerikanskoj dramaturgii. *Yazyk, Soznanie, Kommunikaciya*. Otvetstvennye redaktory: V.V. Krasnyh, A.I. Izotov. Moskva, 1999.
4. Vysockaya N.A. Modusy funkcionirovaniya `elementov kinoyazyka v dramaturgii SShA: po`etika transmedial'nosti. *Amerikanistika: Aktual'nye podhody i sovremennye issledovaniya: mezhvuzovskij sbornik nauch. trudov*. Pod redakciej T.V. Alent'evoj, M.A. Filimonovoj. Kursk, 2015: 269 – 284.
5. Sen'kova O.F. Osmyslenie proshlogo i sovremennoj kartiny mira v dramaturgii Garol'da Pintera. *Vestnik Polockogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya A: Gumanitarnye nauki*. 2014; 10.
6. Zhdanovich M.A. *Lingvisticheskie sredstva sozdaniya obraza personazha v hudozhestvennom dialoge (na materiale sovremennoj angloyazychnoj prozy i dramaturgii)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologičeskikh nauk. Samara, 2009.
7. Nchipas P.Yu. Politika v sovremennoj dramaturgii: osnovnoj konflikt v p'ese D'evida Hejra «Vsyakoe byvaet». *Evropejskie nauchnye issledovaniya: Sbornik statej III Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii*. Pod obshej redakciej G.Yu. Gulyaeva, 2017.
8. Docenko E.G. S. *Bekket i problema uslovnosti v sovremennoj anglijskoj drame*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologičeskikh nauk. Ekaterinburg, 2006.
9. Tyurkin B.V. Svoeobrazie konfliktov sovremennoj dramaturgii Velikobritanii (na primere tekstov perevodov otečestvennoj periodiki). *Vestnik gumanitarnogo instituta TGU*. Pod redakciej E.Yu. Prokof'evoj. Tol'yatti: TGU, 2008; Vyp. 1 (3).
10. *Sovremennaya anglijskaya drama*. Moskva, 2004.
11. *Literaturnyj `enciklopedičeskij slovar`*. Moskva: Sovetskoy `enciklopedii, 1987.
12. Homutnikova E.A., Novoselova E.V., Luneva E.V. Mesto amerikanskoj molodezhnoj po`ezii v sovremennom sociokul'turnom kontekste. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; 2 (75).
13. Sorokin P.A. *Chelovek. Civilizaciya. Obschestvo*. Moskva: Politizdat, 1992.
14. Meshchanskij A.Yu. Problema vyzhivaniya cheloveka kak proyavlenie konceptual'no-soderzhatel'noj specifiky sovremennoj «novoj dramy». *Filologičeskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2016; 11 (65): v 3-h ch; Ch. 2.

Статья поступила в редакцию 27.09.19

УДК 81.22

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00173

Sun Yunuo, Master of Philology, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: 876136269@qq.com

COMPARISON OF SYMBOLIC MEANINGS OF PLANTS IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUOCULTURE. The paper compares various symbolic meanings of the same plant names in Russian and Chinese, especially in different linguistic cultures. The choice of lexical units denoting plants is based on subjective factors (people's choice), as well as objective factors (religious beliefs). The author focuses on the symbolic meanings of such plants as willow, pine. Studying the symbolic meaning of plant names in Russian and Chinese not only helps to expand our knowledge of intercultural communication, but also allows people studying Russian or Chinese to avoid or reduce unwanted linguistic and cultural conflicts when communicating with Russian or Chinese.

Key words: comparison, meaning, symbol, willow, pine.

Сунь Ююно, магистрант филологического факультета, РУДН, г. Москва, E-mail: 876136269@qq.com

СРАВНЕНИЕ СИМВОЛИЧЕСКИХ ЗНАЧЕНИЙ РАСТЕНИЙ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

В данной работе сравниваются различные символические значения одних и тех же наименований растений в русском и китайском языках. Выбор лексических единиц, обозначающих растения, базируется на основе субъективных факторов (выбор людей), а также объективных факторов (религиозные убеждения). Основное внимание автор акцентирует на символических значениях таких растений, как ива, сосна. Изучение символического значения наименований растений в русском и китайском языках не только помогает расширить наши знания о межкультурном общении, но и позволяет людям, изучающим русский или китайский язык, избегать или уменьшать нежелательные языковые и культурные конфликты при общении с русскими или китайскими.

Ключевые слова: сравнение, значение, символ, наименования растений, ива, сосна.

1. Символические значения растений в русской и китайской лингвокультуре

Значение (в семиотике) – объект, который обозначается, замещается, представляется другим объектом – знаком; между двумя объектами, выступаю-

щими соответственно в роли знака и значения (названия), в процессе семиозиса устанавливается отношение обозначения. Значение является неотъемлемой принадлежностью любого знака, вне зависимости от его природы. По Л.А. Новикову, «значение – основная категория семантики, её центральное понятие.

Семантика – наука о значениях единиц языка – слов, морфем, синтаксических конструкций, интонаций и о законах, по которым из значений этих единиц складывается смысл предложения и целых связанных текстов; лексическая семантика – наука о значении слова» [1, с. 5 – 6]. Значение как необходимая составная часть лексической единицы тесно связано в каждом языке с определённым знаком, входит в составе слова в систему языка и оказывается обусловленным ею [2, с. 86 – 91].

У слов различают лексическое значение – соотношение звуковой оболочки слова с соответствующими предметами или явлениями объективной действительности. Лексическое значение включает в себя не всю совокупность признаков, присущих какому-либо предмету, явлению, действию и т.д., а только наиболее существенные, помогающие отличить один предмет от другого. Лексическое значение раскрывает признаки, по которым определяются общие свойства для ряда предметов, действий, явлений, а также устанавливает различия, выделяющие данный предмет, действие, явление.

В связи с большими различиями в географическом положении, климатических условиях и природной среде между Китаем и Россией растительность в этих двух странах не одинакова. Сосны и кипарисы вечнозеленые растения, белая береза – тонкая, вишня красивая, что рождает богатые ассоциации. Люди выражают свои чувства к деревьям и свои собственные желания через литературные творения (в том числе, и народные). С накоплением культуры и истории символические значения названий деревьев несут характерные яркие национально-культурные особенности.

2. Сравнение символических значений растений в русской и китайской лингвокультуре

2.1 Ива

Ивы, красивые и грустные, имеют сходное символическое значение в русской и китайской культуре. Символическое значение ивы в русской и китайской культуре совпадает в значении 'печаль, скорбь'.

Ива имеет двойное символическое значение в русской культуре. С одной стороны, она прекрасна, например, поэт Афанасий Афанасьевич Фет восхваляет её в стихотворении «Ива»:

Сядем здесь, у этой ивы...
Ветви сочные другой
Перегнулись над водой,
Как зеленый водопад [3, с. 16].

С другой стороны, ивы часто выражают эмоциональное состояние человека – «скорбь». Чаще всего используются такие эпитеты, как «грустный», «плакучий» и так далее. Например, слова Алексея Плещеева в стихотворении «Ночь пролетала над миром...»: «Грустные ивы листвою Ночи навстречу шумели» [4, с. 24].

Лексема «ива» несёт символическое значение дерева, ассоциируемого с кладбищем. Н.А. Некрасов написал в стихотворении «Меж высоких хлебов затерялся»:

Под большими плакучими ивами
Успокоился бедный стрелок [5, с. 13].

В ханьской культуре «ива» символизирует весну, например, 春风杨柳万千条 [Чунь фэн ян лю вань чянь тяо] 'весенний ветер дует, прутья ивы неисчислимы'. Ива также обозначает красоту женщины, например, 柳眉 [Лю мэи] 'Брови, как листья ивы', это описывает чётко прорисованные и красивые брови женщины; 柳腰 [Лю яо] 'Талия, как ива', это характеризует гибкую талию женщины, которая сравнивается с прутья ивы.

Кроме того, когда китайцы расстаются на какое-то продолжительное время, они часто обламывают зелёную ветку ивы и дарят её друзьям, которые отправляются в дальний путь, что символизирует пожелания счастливого пути, заботы и благословения [6, с. 15]. Например, в стихотворении «送陆太祝» [Сун лу тай чжу] 'Провожать Сун Тайчжу' Цюань Дэюй встречаем такой текст: 新知折柳赠 [Синь чжи чжэ лю цзэн] 'Обломаю ветку ивы, и подарю'. Даже некоторые музыкальные произведения о расставании людей называются 折柳 [Чжэ лю] 'Обламывание ветки ивы'.

Автор李白 'Ли Бай', после прослушивания песни «折柳» «Облом ветки ивы» [Чжэ лю], в своих стихах «春夜洛城闻笛» [Чунь е ло чэн вэнь ди] 'Весной вечером в городе Луо Ян услышал звук флейты', написал следующие строки: 此夜曲中闻折柳, 'Сегодня вечером среди этих песен я услышал', 何人不起故园情? [Хэ жэнь бу ци гу юань цин] 'кто не скучает о своем родном городе?' Провожая друзей (ломаю и даря им ветку ивы), мы неизбежно ощущаем тоску. Поэтому всякий раз, когда люди упоминают слово 'ива', они непреднамеренно думают о дальних родственниках и испытывают переживания, связанные с этим.

2.2 Сосна

В ханьской культуре сосны обладают сильной жизненной силой. 不管是在悬崖的缝隙间也好 [Бу гуань ши цзай сяоань я дэ фэнь си цзянь е хао], 不管是在贫瘠的土地上也好 [бу гуань ши цзай пин чуа дэ шан ди шан е хао], 只要有一粒种子 [чжи яо ю и ли чжун цзы] — эта粒种子也不管是你有意种植的 [чжэ ли чжун цзы е бу гуань ши ни ю и чжун чжи дэ], 还是随意丢落的 [хай ши суй и дяо ло дэ], 总之 [цзун чжи], 只要有一粒种子 [чжи яо ю и ли чжун цзы], 它就不择地势 [та цзю бу цзэ ди ши], 不畏严寒酷暑 [Бу вэй янь хань ку жэ], 随处茁壮地生长起来 [суй чу чжо чжуан

дэ шэн чжан ци лай]. 狂风吹不倒它 [Куан фэн чуй Бу дао та], 洪水淹不没它 [хун шуй янь бу мо та], 严寒冻不死它 [ян хань дун бу сы та], 干旱旱不坏它 [гань хань хань бу хуай та], 它只是一味地无忧无虑地生长 [та чжи ши и вэй дэ ву ю ву люй дэ шэн чжан]. (叹陶涛《松树的风格》) [Тань тао тао «Сун Шу Дэ Фэн Гэ»] 'Сосна растёт между скалами и в бедной земле, лишь бы было семя. Неважно, посадите ли вы её намеренно, или просто бессознательно выбросите, она не будет выбирать благоприятную почву, так как не боится ни холода, ни жары, потому в любом месте будет энергично расти. Сильный ветер не свалит сосну, потоп не утопит её, она не замерзнет и не погибнет от засухи. Сосна просто растёт неприхотливо'. (Тань Таотао, «Стиль сосен»). Благодаря этой особенности сосны распространены по всему Китаю.

В то же время эти растения тесно связаны с повседневной жизнью китайской нации. Цветы сосен могут быть использованы в приготовлении лепёшек и алкогольных напитков. Плоды сосен, ядрышко кедрового ореха не только ароматны и вкусны, но и могут быть компонентами лекарственных препаратов. Стволы сосен прочные и представляют собой превосходный строительный материал. Сосновая смола может использоваться в качестве освещения. После возгорания она не подвластна влиянию ветра. С древних времен факел, пропитанный сосновой смолой, играл важную роль в жизни народа Китая. Угольки, оставшиеся после сгорания сосен, используются для изготовления чернил, что неразрывно связано с традиционной китайской иероглифической культурой.

Поскольку сосны вечнозелёные, не боятся жары и мороза, они имеют в ханьской культуре такие символические значения, как высокая нравственность и непреклонность характера. В древние времена люди сравнивали сосну и кипарис в зимнее время со стойким, благородным человеком, не поддающемуся дурному влиянию, например, 岁寒, 然后知松柏之后凋也。" («论语», 子罕) [Суй хань, жань хоу чжн сун бай чжн хоу дяо е. («Лунь Юй», Цзы Хань)] 'Сосна и кипарис последними увядают, но старыми себя не ощущают. Уж очень хорош здесь пейзаж'. («Лунь Юй», Цзыхань); люди сравнивают 松贞玉刚 [Сун чжэнь юй ган] 'устойчивую сосну и твердую яшму' с человеком, который "несгибаем как сосна на морозе", который как твёрдый камень.

В литературном мире нашей страны произведения, воспевающие сосны, неисчислимы, например,

亭亭山下松 [Тин тин шань ся сун],
瑟瑟谷中风 [сэ сэ гу чжоу фэн],
风声一何威 [Фэн шэн и хэ вэй],
松枝一何劲 [сун чжн и хэ цзинь].
冰霜正凄凄 [Бинь шуан чжэнь цань цэ],
终岁常端正 [чжун суй чан дуань чжэнь].
岂不摧凝寒 [Ци бу цуй нин хань],
松柏有本性 [сун бай ю бэн син].

(刘祜, 《赠从第三首》) [(Лю Чжэнь, «Цзэнь цуу ди сань сао»)] 'Сосны стоят в высоких горах,

сопротивляясь кричащему ветру между долинами.
Ветер такой сильный,
а сосны такие твердые!

Хотя лед и иней застилают все пространство,
сосны все время несгибаемо стоят.
Разве сосна не пострадала от сурового мороза?
Нет, это потому что, сосны имеют естественную морозоустойчивую природу!

(Лю Чжэнь, «Двоюродному брату»);
青松在东山 [цин ши сун цзай дун юань],
众草没其姿 [чжун цао мо ци цзы].
凝霜珍异类 [Нин шуан чжэнь и лэй],
草然见高枝 [цао жань цзянь гао чжн].
(陶渊明, «饮酒》) [(Тао Юань Мин, «Инь Цзю»)]
'Зелёные сосны растут в восточном саду,
зарастают дикими травами.

Когда мороз наступит, другие растения засохнут,
и именно тогда ветви сосен выделяются из массы.'

(Тао Юаньмин, «Дринк»);
爱君抱晚节 [Ай цзюнь бао вань цэ],
怜君含直文 [нянь цзюнь хань чжн вэн].
欲得朝朝见 [Юй дэ чжао чжао цзянь],
阶落故种君 [цэ ло гу чжун цзюнь].
知君死则已 [чжн цзюнь сы цзэ и],
不死会凌云 [бу сы хуй лин юнь].
(白居易, «栽松》) [(Бай Цзю и, «Цай Сун»)]

'Мне нравится твое благородное нравственное качество,
нравится твой высокий стройный вид.
Я хочу видеть тебя каждый день,
поэтому посажу тебя во дворе.
Я знаю, что ты рано или поздно станешь деревом-гигантом,
если только не умрешь.'
(Бай Цзюйи, «Сажать сосну»).

У Ли Бая тоже есть такое стихотворение:

为草当作兰 [Вэй цао дан цзо лань],
为木当作松 [Вэй му дан цзо сун].
兰出香风远 [Лань чу сан фэн юань],
松寒不改容 [сун хань бу гай жун].

‘Если вы станете цветком, вы должны быть орхидеей.

Если вы станете деревом, вы должны быть сосной.

Орхидея всё ещё цветет осенью,
а сосна всё ещё гордо стоит зимой.’

Это метафора, в которой говорится о том, что люди обладают благородными качествами и навсегда сохраняют их.

Со временем соснам стали свойственны более богатые культурные коннотации.

大雪压青松 [Да сюе я цинь сун],
青松挺且直 [цинь сун тин це чжн].
要知松高洁 [Яо чжи сун гао цзе],
待到雪化时 [Дай дао сюе хуа ши].

‘Чем больше снега ложится на сосну,
тем прямее становится сосна.

Если вы хотите узнать всю красоту характера сосны,
подождите, пока снег растает’.

Это стихотворение маршала Чен И [Чен И] было распространено по всей стране [7, с. 27]. В данном контексте зелёные сосны символизируют непреклонных революционных борцов с сильным духом

В русской поэзии тоже есть много стихотворений, посвящённых сосне. Она также символизирует постоянство, стойкость характера в трудных ситуациях [8, с. 78–80]. Например,

Великаны-сосны вырываются бурей чаще,
высокие башни обрушиваются тяжелее,
а молнии всегда ударяют в вершины гор.

– Гораций, «Сармина», 65 – 8 до н. э.

Мы видим, что сосна стоит на горе, наперекор сильным дождям и страшным молниям. Целый век она так борется за свою жизнь, не боится холода и трудностей.

Кроме того, в русской культуре ‘сосна’ символизирует ‘грусть’ и ‘одиночество’ [9, с. 45], например, в стихотворении «На севере диком стоит одиноко...» (1841) Ю.М. Лермонтова написано:

На севере диком стоит одиноко
На голой вершине сосна.
И дремлет, качаясь, и снегом сыпучим
Одета, как ризой, она.
И снится ей все, что в пустыне далёкой,
В том крае, где солнца восход,

Библиографический список

- Новиков Л.А. *Семантика как наука. Значение и аспекты его изучения*. Москва: Российский университет дружбы народов, 2014.
- Новиков Л.А. *Семантика русского языка: учебное пособие*. Москва: ВШ, 1982.
- Сухих И.Н. *Еще люблю, еще томлюсь*. Азбука, Азбука-Аттикус, 2019.
- Римский-Корсаков Н.А. *Романсы и песни*. 1868.
- 黄苏华. 树木花草的传说、习俗、象征意义[J]. 俄语学习, 2003, 4.
- 范莹. 花木有情[J]. 俄语学习, 2003, (1).
- 申小龙. *中国文化语言学*[M]. 吉林教育出版社, 1990.
- Толстой Н. *Язык и народная культура*. Москва, 1995.
- 胡文仲. *俄语文化习俗探讨*[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 1999.
- Сосна. *Стихотворения Лермонтова*. Часть II. Санкт-Петербург, 1842.
- 黄苏华. *俄罗斯语言国情辞典*[M]. 北京: 现代出版社, 1998.
- 吴国华. *俄语与俄罗斯文化*[M]. 北京: 军事译文出版社, 1998.
- 沈荃柳, 武柏珍. *俄汉语中动植物词的文化内涵与翻译初探*[J]. 齐齐哈尔大学学报 (哲学社会科学版) 2005, 6.

References

- Novikov L.A. *Semantika kak nauka. Znachenie i aspekty ego izucheniya*. Moskva: Rossijskij universitet družby narodov, 2014.
- Novikov L.A. *Semantika russkogo yazyka: uchebnoe posobie*. Moskva: VSh, 1982.
- Suhikh I.N. *Esche lyublyu, esche tomlyus'*. Azbuka, Azbuka-Attikus, 2019.
- Rimskij-Korsakov N.A. *Romansy i pesni*. 1868.
- 黄苏华. 树木花草的传说、习俗、象征意义[J]. 俄语学习, 2003, 4.
- 范莹. 花木有情[J]. 俄语学习, 2003, (1).
- 申小龙. *中国文化语言学*[M]. 吉林教育出版社, 1990.
- Tolstoj N. *Yazyk i narodnaya kul'tura*. Moskva, 1995.
- 胡文仲. *俄语文化习俗探讨*[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 1999.
- Sosna. *Stihotvoreniya Lermontova. Chast' II. Sankt-Peterburg*, 1842.
- 黄苏华. *俄罗斯语言国情辞典*[M]. 北京: 现代出版社, 1998.
- 吴国华. *俄语与俄罗斯文化*[M]. 北京: 军事译文出版社, 1998.
- 沈荃柳, 武柏珍. *俄汉语中动植物词的文化内涵与翻译初探*[J]. 齐齐哈尔大学学报 (哲学社会科学版) 2005, 6.

Одна и грустна на утесе горячем.

Прекрасная пальма растёт [10, с. 50 – 51].

Грустное, печальное и тихое настроение передаёт чувство одиночества и тоски по недостижимой возлюбленной. Показан аллегорический образ сосны, одиноко мечтающей, переживающей грусть и неприютность, заброшенность в далекой северной стране [11, с. 34 – 35]. М.Ю. Лермонтов раскрыл темы одиночества и мечты о встрече с родственной душой. Человеческие переживания поэт воплотил в образах природы – сосны и пальмы. Главный герой стихотворения – сосна. С этим деревом читатель знакомится с первых строк. Сосна дремлет в северном крае. Она одинока, но утешает себя сновидением. Стихи второго четверостишия воспроизводят сон сосны. Он уносит северную жительницу в теплые края, где «живет» пальма. Она тоже одинока. Если сосна страдает от холода, то пальма – от палящего солнца и «утеса горячего». Сосна понимает, что прекрасное южное дерево – это родственная душа, с которой ей, увя, не добраться. Остаётся только наслаждаться короткими сновидениями.

Под аллегорическим образом скрывается одинокий человек, который не может найти единомышленников. Можно утверждать и то, что северное дерево отображает внутреннее состояние лирического героя. Пальма здесь является символом близкого человека. Скорее всего, это воплощение образа любимой женщины, которую автор так и не смог найти.

3. Заключение

Символическое значение «ивы» в русской и китайской культуре совпадает в значении ‘печаль, скорбь’, особенно в ханьской культуре, особенно во время того, как люди расстаются на какое-то продолжительное время [12, с. 56]. Однако в китайской культуре иву ещё ассоциируют с весной, надеждой, а также с красотой девушки, что совсем различается с ивой в русской культуре. Очевидно, что ива в русской лингвокультуре не так символична, как в китайской.

Что касается «сосны», и в русской, и в китайской лингвокультуре она обозначает сильный, твёрдый характер. Она не боится суровой среды. Кроме того, в китайской культуре «сосна» ещё символизирует очень благородное качество, которое люди уважают; но в русской культуре это значение отсутствует.

В каждой стране есть свои этнические, национальные, социальные, исторические и географические условия, традиции и обычаи, которые отражаются в особенностях языка каждого народа. Чтобы понять и освоить иностранный язык, мы должны знать не только фонетические, грамматические, морфологические, синтаксические нормы языка, но и исторические, социально-культурные особенности народа, что наиболее ярко представлено лексикой и семантикой языка, в том числе и такими языковыми единицами, как фразеологические единицы, идиомы, пословицы, и т. д. [13, с. 14]. Раскрытие национально-культурных символических значений языковых единиц позволяет нам глубоко понять изучаемый язык.

Статья поступила в редакцию 23.09.19

Shatalova N.S., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Russian as a Foreign Language, Institute of International Educational Programs, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: shatalova59@mail.ru

Shatalova L.S., Cand. of Sciences (Philology), Department of Russian Language, Medical Institute of the People's Friendship University (Moscow, Russia), E-mail: luidmila.shatalova@mail.ru

TEXT OF THE MODERN RUSSIAN ENTERTAINMENT PRESS: MODEL, STRUCTURE, LANGUAGE MEANS. The article examines the components of the structural model of organization of texts of modern periodicals of the entertainment type and presents results of a comprehensive analysis of a creolized text as the main strategy for the construction of modern media. It is stated that the creolized text is a complex textual formation, in which the verbal and iconic elements form one visual, structural, semantic and functional whole, aimed at a complex pragmatic impact on the addressee. The meaningful interaction of the verbal and visual components of CT shows a great variety, but duplication of the key meanings of the message dominates in order to eliminate the misinterpretation on the part of the addressee. The results of the study show that modern CT in the media are complete, targeted, have varying degrees of creolization, they show an increase in the use of visual tools that simplify perception, keep attention and increase the impact on the addressee. Such CT has the standard and expected structure of readers, the verbal and visual components of the text are almost equivalent and aimed at forming a certain opinion, necessary preferences and ratings, have abstract and specific content, figurativeness and high associative potential.

Key words: media discourse, structural model, creolized text, verbal and visual components, leverage.

Н.С. Шаталова, д-р пед. наук, проф. каф. РКИ, Институт международных образовательных программ, Московский государственный лингвистический университет, E-mail: shatalova59@mail.ru

Л.С. Шаталова, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка Медицинский Институт Российского университета дружбы народов, г. Москва, E-mail: luidmila.shatalova@mail.ru

ТЕКСТ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ПРЕССЫ РАЗВЛЕКАТЕЛЬНОГО ТИПА: МОДЕЛЬ, СТРУКТУРА, ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА

В статье исследуются компоненты структурной модели организации текстов современной периодики развлекательного типа и представлены результаты комплексного анализа креолизованного текста (КТ) как основной стратегии построения современных публикаций СМИ. Констатируется, что креолизованный текст является сложным текстовым образованием, в котором вербальные и иконические элементы образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое, нацеленное на комплексное прагматическое воздействие на адресата. Смысловое взаимодействие вербального и визуального компонентов КТ демонстрирует большое разнообразие, однако доминирует дублирование ключевых смыслов сообщения, призванное исключить неверную интерпретацию со стороны адресата. Результаты исследования свидетельствуют, что современные КТ в СМИ целостны, адресны, в них наблюдается рост использования визуальных средств, которые упрощают восприятие, удерживают внимание и увеличивают воздействие на адресата, характеризуются разной степенью креолизации. Такой КТ имеет стандартную и ожидаемую читателями структуру, вербальная и визуальная составляющие текста практически равнозначны и нацелены на формирование определенного мнения, необходимых предпочтений и оценок, обладают абстрактным и конкретным содержанием, образностью и высоким ассоциативным потенциалом.

Ключевые слова: дискурс СМИ, структурная модель, креолизованный текст, вербальная и визуальная составляющие, средства воздействия.

Введение

В российской и зарубежной лингвистике научный интерес к тексту средств массовой информации в последние годы детерминирован как вектором дальнейшего теоретического осмысления особенностей его организации (языковой, коммуникативной, персуазивной, семиотической, логико-понятийной, аксиологической, стилистической и др.), так и динамикой обновления и возникновения новых его жанров и контент-форматов (тревэл-текст, блог-текст, блок-комментарий, электронная версия, мобильная версия), а также увеличением числа текстов, дифференцируемых по функции рекреации и развлечения, которые представлены в системе современных российских СМИ. Особый интерес представляют тексты типологически нового вида российской прессы, в настоящий момент имеющие лишь терминологически контурное обозначение – таблоидные/популярные/развлекательные, включенные в достаточно большой сегмент печатной продукции современных СМИ.

Учитывая временные рамки актуализации данного типа текста в коммуникативном пространстве российских СМИ и выделения его в качестве объекта исследования российскими учеными, можно говорить о перспективности и актуальности его дальнейшего изучения как массового коммуникационного продукта в его дискурсивной соотносительности, определения его концептуально-коммуникативной модели, выделения и систематизации средств ее презентации.

Согласно обобщениям В.В. Богуславской [1], Я.Н. Засурского [2], А.А. Монастырской [3], М.М. Назарова [4], М.А. Петроченковой [5] и др., причинами и условиями широкого тиражирования текстов развлекательного характера, стали социокультурные, идеологические и экономические трансформации российского общества в последние десятилетия: коммерциализация СМИ, деканонизация официальных форм и каналов информирования, «реакция» СМИ на социальный заказ массовой аудитории. Традиционная для прессы рекреационно-развлекательная функция, но не основная, «периферийная», регламентированная в плане адресности, получила в этих условиях свое расширенное представление в новом типе периодики, ориентированном на читателя, информационные запросы которого определены потребностью в эмоционально-психологической разрядке, заполнению свободного времени, а также определенного эскапизма как феномена современной культуры [3; 5; 6].

В данном контексте можно говорить о том, что тексты прессы развлекательного типа выступили в качестве средства устранения «дискурсивной пропасти» между микрополитикой ежедневной жизни народа и макрополитическими действиями институтов» [7, с. 10], а основным тематическим содержанием стал

континуальный нарратив о частной жизни публичных лиц (новости, интервью, «жизненная история», стиль одежды, советы и т. п.).

Для текстов данного типа характерна амбивалентность реализации информационной и рекреативной функции, что позволяет их дифференцировать как информационно-развлекательные. Однако им свойствен еще ряд эксплицитно не выраженных «идеологических коннотаций», несмотря на развлекательный характер презентации материала» [3, с. 14]. Поэтому мы считаем актуальным и перспективным определение средств манипулирования в рамках проблемного поля изучения концептуальной модели текстов развлекательно-информационного типа.

Обратим также внимание на то, что основной стратегией построения текста является его креолизация, феномен которой сравнительно недавно стал предметом исследований в работах по семиотике, лингвистике, психолингвистике, визуальной семантике и медиалингвистике. Уточним, что в научной литературе представлено достаточно большое количество терминов, обозначающих данное явление: синкретичное сообщение, составной, «семиотически осложненный», «видео-вербальный» тексты. Однако чаще всего эти понятия терминологически используются как взаимозаменяемые, поэтому мы в своем анализе воспользуемся весьма динамичным и метафоризированным термином «креолизованные тексты» или КТ.

В исследованиях российских ученых В.М. Березина, А.А. Бернацкой, Н.С. Валгиной, Л.В. Головиной, Т.Г. Добросклонской, Г.В. Ейгер, А.Ю. Зенковой, О.Л. Каменской, В.М. Ключанова, Э.А. Лазаревой, О.В. Поймановой, А.Г. Солина, Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасова и др. рассмотрено сложной и неоднозначной сущности текстов, включающих, кроме вербального компонента, иные знаковые системы, осуществляется в рамках проблемы изучения взаимодействия и соотношения вербальной и иконической знаковых систем во всевозможных креолизованных текстах разной прагматики (политика, художественная литература, СМИ, реклама и т.д.), разработки типологии, исследование их текстовой сущности. Эти направления весьма успешны, а феномен креолизации текста воспринимается в современном языкознании как «комбинирование средств разных семиотических систем в комплексе, отвечающем условию текстуальности» [8, с. 109]. Важной представляется также точка зрения Е.Е. Анисимовой, которая определяет указанные тексты как «особый лингвизуальный феномен, текст, в котором вербальный и невербальный компоненты образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функционирующее целое, обеспечивающее его комплексное прагматическое воздействие на адресата» [9, с. 17]. Такое широкое понимание

текста, объединяющее всю совокупность вербальных и невербальных средств, образующий текст как коммуникативную единицу и определяющих их прагматику, сделало креолизованные тексты актуальным объектом лингвистических исследований.

Исследователями подчеркивается, что любое изменение соотношения и взаимодействия компонентов в структуре КТ изменяет восприятие смысла содержания в целом, лингвистическом и текстуальном уровнях. Таким образом, изобразительный компонент в разной степени «включается» в организацию текста. В зависимости от наличия изображения и характера его связи с вербальной частью выделяются тексты с нулевой, частичной и полной креолизацией. И если в текстах с нулевой креолизацией изображение не представлено или не представляет значения для их организации, то в двух других группах изображение участвует в организации текста и вступает с вербализованным компонентом в разнообразные отношения взаимодополнения (автосемантические отношения) или взаимозависимости (синсемантические отношения). «Являясь носителем определенной информации, функционируя и взаимодействуя друг с другом в едином семантическом пространстве, вербальный и иконический компоненты сообщения привлекают внимание адресата, способствуют более быстрому восприятию информации, обеспечивают целостность и связность креолизованного текста, его коммуникативный эффект. Полное извлечение информации из текста становится невозможным без их декодирования и интерпретации... Процесс восприятия таких креолизованных текстов есть как бы процесс двойного декодирования заложенной в нем информации: при восприятии изображения происходит его наложение на восприятие содержания вербальной составляющей текста. Возникает некая третья, единая, общая семантическая составляющая всего креолизованного текста» [9, с. 8].

Таким образом, феномен креолизации текста рассматривается, во-первых, как «комбинирование средств разных семиотических систем в комплексе, отвечающем условию текстуальности» [8, с. 109]. Во-вторых, уточняется, что компоненты креолизованного текста обеспечивают его комплексное прагматическое воздействие на адресата [10; 11; 12, 13]. В-третьих, отмечается, что изменение соотношения и взаимодействия компонентов в структуре КТ изменяет восприятие смысла содержания на разных его уровнях (общем, лингвистическом, и текстуальном), т. е. изобразительный компонент в разной степени включен в организацию текста.

Целью нашего исследования является изучение феномена креолизации, её способов и форм, а также выявление особенностей соотношения вербальных и невербальных компонентов, их воздействия на адресата в текстах современной периодики развлекательно-информационного типа.

Основная часть

Проведенный нами комплексный анализ системных характеристик данных текстов позволяет определить типовую структурную модель, описать её текстообразующие компоненты, выявить и систематизировать средства реализации прагматического воздействия на адресата.

Нами было проанализировано более 1000 публикаций рубрики «Стиль звезды» российского еженедельного развлекательного иллюстрированного журнала «7 дней» за период 2016 – 2019 гг., который, по данным независимых исследований сентября 2016 г. – февраля 2017 г., имеет наибольшую аудиторию среди еженедельных развлекательных журналов. Издание представлено в печатной, так и электронными версиями в Интернете (официальный сайт издания, мобильная версия), имеет индексацию «для семейного чтения». Концепция журнала – новости о жизни звезд кино, театра, шоу-бизнеса, спорта, известных медиа-личностей.

Рубрика «Стиль звезды» журнала «Семь дней» имеет свой аналог в большинстве изданий современной периодики («Теленеделя», «Телепрограмма», «Hello!», «Starhit», «МК-бульвар» и др.). Тематически данную рубрику можно отнести к информационно-интерпретирующим новостным сообщениям о тенденциях моды, стиле узнаваемых персон, советов по выбору своего модного стиля или комментария опытного профессионала.

В журнале «Семь дней» данная рубрика стандартна по своей структуре и включает следующие компоненты: фотографию эксперта моды (постоянный автор А. Васильева), общее название КТ, отражающее тему и аргументацию, почему выбрана именно эта тема как общий авторский комментарий, затем следуют микротексты также со своими подзаголовками и фотографиями известных медиа-персон к данному фрагменту детализации общего авторского тезиса. Целостность креолизованного текста определяется концептуально-когнитивной моделью и прагматико-коммуникативной стратегией адресанта (автора текста, его «соавторов» в лице художника, фотографа, редактора и др.), которая реализует системность единой темы, раскрываемой вербальными, иконическими и другими паралингвистическими средствами [13]. Например, КТ под названием «Дайнеко выйдет замуж, как только сменит гардероб» содержит пояснение «В жизни Вики Дайнеко наступил переломный период. Год назад она развелась с мужем» и микротексты с фотографиями медиа-персоны со следующими подзаголовками: «Девочка-припевочка», «Инфантильно», «Лолита, сбегавшая от своего покровителя», «На выпускной бал», «Оставим в гардеробе школьницы», «Делает взрослее». Главной целью ведущего рубрики, как мы видим из названий микротекстов, убедить исправить типичную ошибку многих читательниц – сменить девичий гардероб, недопустимый для взрослой женщины. Прозрачен и понятен

читателям КТ с общим названием «Звёзды делают типичные ошибки, одевая детей», который имеет пояснение «Накануне 1 сентября наш эксперт решил обратить внимание на то, как одеты дети звезд» и микротексты с подзаголовками: «Пиджаки – снять!», «Круглые отличницы», «Из маминого гардероба», «Детям до 16», «Для женщины с опытом», «Кто в лес, кто по дрова». При этом изображение как визуальная составляющая в данных примерах по своему значению практически равнозначны тексту и выступают как самостоятельный компонент, передают разные оттенки значения вербальных компонентов текста, обладают абстрактным и конкретным содержанием, образностью и высоким ассоциативным потенциалом. Коммуникативный эффект данных текстов беспорочен, так как креолизация становится наиболее экономным способом выражения авторских смысловых доминант, а их визуальная аргументативная составляющая привлекает и удерживает внимание адресата, упрощает его восприятие и увеличивает воздействие, оказываемое на него.

Можно констатировать, что единое пространство такого КТ, являясь механизмом смыслопорождения, реализует стратегию персуазивного воздействия, формирующую необходимые предпочтения и оценки. Анализируя, например, подзаголовки микротекстов в едином пространстве КТ, можно с уверенностью говорить, что А. Васильев целенаправленно создает идеальный (на его взгляд) модный образ известной личности в предлагаемых обстоятельствах и использует язык, понятный своему адресату. Нами отмечено, что только в подзаголовках микротекстов, выступающих как компонент исследуемых КТ, присутствуют конструкции императивов и модальности, риторические вопросы, эллиптические конструкции (как признаки устной речи), важное место занимают эмоциональная разговорная лексика и фразеология, игра слов, построенная на метафоризации речи, разнообразны примеры использования прецедентных единиц (заголовки-цитаты, прецедентные имена, большое количество ассоциаций, направленных на читательское сознание), и всевозможных оценок, как явных, очень понятных аудитории, так и скрытых. Совместно за целевую установку этой рубрики отвечают и отобранные фотографии, которые, как мы отмечали ранее, практически равнозначны вербальному тексту. Ср., например, многочисленное использование императивных и модальных конструкций: *часы отдать юристу; долю гульку!*; *не утяжеляйте образ!*; *идем на выпускной!*; *сохраняйте дистанцию между телом и одеждой!*; *вульгарные сердечки надо снять!*; *снимите тапочки!*; *закройте колени!*; *растянутый кардиган выкидываем!*; *выход не удался!*; *пак все портит!*; *цепи снимаем, шляпу оставляем!*; *меняем топ!*; *убрать бахрому!*; *волан не нужен!*; *поясная сумка здесь не нужна!*; *требуется декольте!*; *нужна другая прическа!*; *пора заканчивать с миной!* и т. п.

Довольно много примеров употребления в текстах риторических вопросов: *как исправить ситуацию?*; *гуманитарная помощь?*; *что лучше: косы или локоны?*; *как подчеркнуть стройность?*; *вы забыли надеть юбку?*; *мадам, вы без белья?*; *куда пропала грудь?*; *идете на маскарад?*; *вдоль или поперек?*; и как на это реагировать?

Для авторских комментариев характерны эллиптические конструкции и эмоциональная разговорная лексика и фразеология, например: *ждём восхищения!*; *не хватает шика!*; *не тот цвет!*; *больше жемчуга, перегруз!*; *вот это пряхка!*; *а где чехол?*; *когда вещам не по пути!*; *джинсы – маме, и дочке!*; *коротким штанишкам – да!*; *косичка ни к чему!*; *не хватает только золотого жезла!*; *эримерам – пятёрка!*; *куколка-балетница!*; *девочка-припевочка!*; *девушка-киллер!*; *артистка кабре!*; *птица счастья!*; *на грани фолла!*; *Лондон, гуд бай!*; *пишная деталь!*; *выбор влопыхах!*; *боевой раскрас!*; *игры в детство!*; *тарелка из другого сервиза?*; *деньги тут водятся!*; *для знойной дамы!*; *кредит одобрен!*; *достала с антресолей!*

Следует отметить (как общую характеристику современного дискурса СМИ) и подзаголовки, построенные на основе лингвокреативного употребления единиц прецедентного фонда, когда сопряженные с ними фреймы порождают разветвленные ассоциативные отношения и связи, например: *опасная клетка!*; *святая ерешица!*; *очень плохая девочка!*; *дорогая игрушка!*; *неудачная мимоза!*; *работа с напильником!*; *подарок для мужа!*; *гостя из будущего!*; *женщина с загадкой!*; *берлинский след!*; *для бакинских мужчин!*; *суетливое пальто!*; *звезда американского кино!*; *звезда гарема!*; *наряд из будуара!*; *королева иноплазетян!*; *для пробежек в Монаковке!*; *фурия революции!*; *балахо из «Моссельпрома!»!*; *типичная невеста с Рублевки!*; *Надежда Константиновна!*; *в шляпе Незнайки!*; *Ирина Шейк на каникулах!*; *костюм импрессарио!*; *печь Петра 1!*; *наследие римских гетер!*; *чеховский вариант!*; *трофейное платье звезды 40-х!*; *обогнала Мадонну!*; *«Вишневы сад!»!*; *для шоу в Турции!*; *типичный гламур 90-х!*; *для ночи в Казановой!*; *в стиле Политы!*; *еще не Ирина Шейк и не Виктория Боня!*; *Базилло и лиса Алиса!*; *Рязань и Севилья!*; *мечта товарища Саахова!*; *дама из кафешантана* и т. п. Есть примеры и заголовков-цитат: *Снегурочка нужна?*; *А вдруг я встречу принца?*; *Я вся пылаю!*; *можно с вами познакомиться?*; *красотка, на выход!*

Отмечаются также примеры манифестации в заголовках микротекстов категоричной оценки (положительной/ отрицательной) или завуалированной (построенной на сравнении/ противопоставлении либо иронии): *выигрышно, неоднозначно, безвкусица, вульгарно, полнейший диссонанс, аляповато, какофония цветов, странный декор, только для Якутии, настоящая королева, вызов и провокация, для рынка, для встречи любовника, гусарский фрак, секретарь на отдыхе, для занавесок, как плащ-палатка, офис на пляже, только для сцены, деним и перья несовместимы.*

Такие яркие и понятные по своей сути подзаголовки, в первую очередь, значительно упрощают процесс восприятия текста реципиентом, предоставляя возможность выбора соглашаться или не соглашаться с авторской точкой зрения. Однако аргументированные с помощью иконических средств, усиливающих разоблачающую или поощряемую направленность вербальной части текста, собственно, создают иллюзию «свободного выбора». Чаще всего такие подзаголовки оказывают скрытое манипулятивное воздействие на гендерно-ориентированную аудиторию и навязывают авторскую точку зрения как единственно возможную и правильную. Такое манипулирование построено не столько на логическом, сколько на эмоциональном воздействии. Современные исследователи отмечают, что в паралингвистически активных текстах значительную долю модальной информации несут невербальные средства: «Известные лингвистической науке так называемые традиционные средства модальности в процессе языкового развития, обогащения человеческого общества все новыми формами как языка, так и неязыковыми (экстралингвистическими и паралингвистическими) возможностями, значительно расширяют свои границы...» [14, с. 38]. Извлечение модального компонента смысла креолизованного текста, определение его «модального ключа» происходит на основе восприятия информации, заключенной в вербальных и невербальных знаках познающей её языковой личностью. Особое значение приобретают при этом фоновые знания, мироощущение, эмоции, желания получателя текста. В качестве языковых приемов А. Васильев пользуется всеми выше перечисленными примерами, которые усиливают манипуляции автора. Им присуща большая выразительность, образность, смысловая многоплановость и ассоциативность. Шаг за шагом, из номера в номер создается образ, имидж современной, успешной, модной, элегантной женщины, в целом транслирующий стереотипы массовой культуры.

Следует уточнить, что сочетаемость модальной информации между частями креолизованного текста может быть разной: в одних текстах основными носителями оценочной информации являются вербальные средства, а визуальные средства служат дополнением, в других текстах изображения задают модальность, визуальное передают экспрессию текста, в третьем случае – являются самостоятельными и равноправными компонентами. В исследуемой рубрике мы отмечаем, что чаще всего модальные ключи вербальных и иконических средств

совпадают, как бы гармонируют друг с другом, либо модальные ключи вербальных и иконических средств различаются, при этом иконические средства смягчают или делают более жесткой оценочность вербального компонента. И только в редких случаях отмечается ситуация, когда модальные ключи вербальных и иконических средств контрастируют, сталкиваются друг с другом. Положительная оценочность одного компонента (вербального/иконического) сводится на нет негативной оценочностью другого компонента. Возникающий в результате явный диссонанс создает иронические коннотации, порой весьма нелицеприятные, жесткие по отношению к медиа-персоне.

Выводы

Для дискурса современной российской прессы развлекательной направленности характерна, несмотря на многоуровневую специализацию, предполагающую сегментирование аудитории по интересам, конвергентная «одинаковость» презентации текстовой сообщаемого как креолизованной. Креолизованный текст развлекательного типа предстает сложным текстовым образованием, в котором вербальные и иконические элементы образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое, реализуя комплексное прагматическое воздействие на адресата. Современный текст развлекательной периодики стандартен по структуре, имеет тенденцию к росту визуализации информации, многофункционален и манипулятивен. Смысловое взаимодействие вербального и визуального компонентов КТ демонстрирует большое разнообразие, однако доминирует дублирование ключевых смыслов вербальной составляющей сообщения, призванное исключить неверную интерпретацию со стороны адресата. Наиболее отчетливо функция воздействия на адресата реализуется в заголовках анализируемых КТ, где присутствуют чаще всего конструкции императивов и модальности, риторические вопросы, эллиптические конструкции (как признаки устной речи), разговорная лексика и фразеология, используются прецедентные единицы и многочисленные приемы языковой игры для создания подтекста или иронического эффекта, базирующихся на общем фонде знаний автора-журналиста и его респондента. Коммуникативный эффект данных текстов достаточно высок, так как креолизация является наиболее экономным способом выражения авторских смысловых доминант, упрощает их восприятие и увеличивает персуазивное воздействие на адресата.

Библиографический список

1. Богуславская В.В. *Моделирование текста: лингвосоциокультурная концепция. Анализ журналистских текстов*. Москва, 2008.
2. Засурский Я.Н. Медiateкст в контексте конвергенции. *Язык современной публицистики*. Москва, 2007: 7 – 12.
3. Монастырская А.А. *Таблоидная пресса в России, 1990 – 2000 гг.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2003.
4. Назаров М.М. *Массовая коммуникация и общество. Введение в теорию исследования*. Москва, 2003.
5. Петроchenkova M.A. *Женская журнальная периодика ФРГ: генезис, структура, типология*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2006.
6. Сазонов Е.А. *«Желтая» пресса в контексте развития печати XX века (социокультурный аспект)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Воронеж, 2004.
7. Лесная М.В. *Типология современных таблоидных СМИ России, Великобритании и США*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Краснодар, 2010.
8. Бернацкая А.А. К проблеме «креолизации текста: история и современное состояние. *Речевое общение*. Вып. 3 (11). Красноярск, 2000: 109 – 115.
9. Анисимова Е.Е. *Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов)*. Москва, 2003.
10. Добросклонская Т.Г. *Вопросы изучения медиатекстов. Опыт исследования современной английской медиаречи*. Москва, 2005.
11. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция. *Оптимизация речевого воздействия*. Москва, 1990: 180 – 186.
12. Степанов Ю.С. *В трехмерном пространстве языка. Семioticские проблемы лингвистики, философии, искусства*. Москва, 1985.
13. Lyudmila Shatalova, Natalia Shatalova, Victoria Cherepko, Svetlana Tumanova, Alina Shuldishova. Phenomenon of text creolization in modern Russian entertainment media publications. Proceedings of INTCESS 2019. 6th International Conference on Education and Social Sciences, 2019, Dubai, U.A.E.: 129 – 135.
14. Немец Г.П. *Семантика метаязыковых субстанций*. Москва, Краснодар, 1999.

References

1. Boguslavskaya V.V. *Modelirovanie teksta: lingvosociokul'turnaya koncepciya. Analiz zhurnalisticheskikh tekstov*. Moskva, 2008.
2. Zasurskij Ya.N. Mediatekst v kontekste konvergencii. *Yazyk sovremennoj publicistikki*. Moskva, 2007: 7 – 12.
3. Monastyrskaya A.A. *Tabloidnaya pressa v Rossii, 1990 – 2000 gg.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2003.
4. Nazarov M.M. *Massovaya kommunikaciya i obschestvo. Vvedenie v teoriyu issledovaniya*. Moskva, 2003.
5. Petrochenkova M.A. *Zhenskaya zhurnal'naya periodika FRG: genезis, struktura, tipologiya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2006.
6. Sazonov E.A. *«Zheltaya» pressa v kontekste razvitiya pečati HH veka (sociokul'turnyj aspekt)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Voronezh, 2004.
7. Lesnaya M.V. *Topologiya sovremennykh tabloidnykh SMI Rossii, Velikobritanii i SSHA*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Krasnodar, 2010.
8. Bernackaya A.A. K probleme «kreolizacii teksta: istoriya i sovremennoe sostoyanie. *Rechevoe obschenie*. Vyp. 3 (11). Krasnoyarsk, 2000: 109 – 115.
9. Anisimova E.E. *Lingvistika teksta i mezhkul'turnaya kommunikaciya (na materiale kreolizovannykh tekstov)*. Moskva, 2003.
10. Dobrosklonskaya T.G. *Voprosy izucheniya mediatekstv. Opyt issledovaniya sovremennoj anglijskoj mediarechi*. Moskva, 2005.
11. Sorokin Yu.A., Tarasov E.F. Kreolizovannyye teksty i ih kommunikativnaya funkciya. *Optimizaciya rechevogo vozdejstviya*. Moskva, 1990: 180 – 186.
12. Stepanov Yu.S. *V trehmernom prostranstve yazyka. Semioticheskie problemy lingvistiki, filosofii, iskusstva*. Moskva, 1985.
13. Lyudmila Shatalova, Natalia Shatalova, Victoria Cherepko, Svetlana Tumanova, Alina Shuldishova. Phenomenon of text creolization in modern Russian entertainment media publications. Proceedings of INTCESS 2019. 6th International Conference on Education and Social Sciences, 2019, Dubai, U.A.E.: 129 – 135.
14. Nemeц G.P. *Semantika metazykovykh substancij*. Moskva, Krasnodar, 1999.

Статья поступила в редакцию 25.09.19

УДК 811.512.156 + 398.2

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00175

Badarch B., Cand. of Sciences (Philology), leading researcher, Department of Lexicography (Kyzyl, Russia), E-mail: bayiraa@mail.ru
Saaya O., Cand. of Sciences (Philology), leading researcher, Department of Lexicography (Kyzyl, Russia), E-mail: yu5bi@mail.ru
Dongak A., Cand. of Sciences (Philology), leading researcher, Department of Folklore Studies (Kyzyl, Russia), E-mail: antdon@mail.ru

WORDS OF MONGOLIAN ORIGIN IN TUVIAN FAIRY TALES. The article deals with borrowings of Mongolian origin, revealed in Tuvan tales. Mongolisms are defined in separate lexical groups, and semantic changes that have occurred in them in Tuvan tales are analyzed. The most numerous Mongolisms are found in lexical groups related to religion, animal husbandry, expressing kinship ties, in the names of jewelry and personal items, household utensils, which is due to the common

history of the centuries, intensive cultural, political and economic contacts. The revealed semantic shifts in the Mongolisms can be basically characterized as a narrowing of the meaning, the cases of borrowing are not mainly in the direct meaning, but in the figurative. There are Mongolisms, which in Tuvan language denote one of the species, while their Mongolian correspondences denote a generic concept. There are lexemes that penetrated into the language of Tuvan fairy tales, acquired the meaning of 'heroic', denote only what is relevant to the hero – the hero of the fairy tale.

Key words: Tuvan language, Mongolian language, Mongolian borrowing in Tuvan, Tuvan tales, lexicon, semantic change.

Б. Бадарч, канд. филол. наук, ведущий научный сотрудник группы лексикографии, Тувинский институт гуманитарных и прикладных социально-экономических исследований при Правительстве Республики Тыва, г. Кызыл; E-mail: bayiraa@mail.ru

О. Саая, канд. филол. наук, ведущий научный сотрудник группы лексикографии, Тувинский институт гуманитарных и прикладных социально-экономических исследований при Правительстве Республики Тыва, г. Кызыл, E-mail: yu5bi@mail.ru

А. Донгак, канд. филол. наук, ведущий научный сотрудник группы фольклора, Тувинский институт гуманитарных и прикладных социально-экономических исследований при Правительстве Республики Тыва, г. Кызыл, E-mail: antdon@mail.ru

СЛОВА МОНГОЛЬСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ В ТУВИНСКИХ СКАЗКАХ

Работа выполнена в рамках научно-исследовательского проекта РФФИ № 17-04-00231а.

В статье рассматриваются заимствования монгольского происхождения, выявленные в тувинских сказках. Монголизмы определены в отдельные лексические группы, а также анализируются семантические изменения, произошедшие в них при проникновении в язык тувинских сказок. Самые многочисленные монголизмы обнаружены в лексических группах, связанных с религией, с животноводством, выражающих родственные связи, в названиях украшений и предметах личного пользования, домашней утвари, что обусловлено общностью многовековой истории, интенсивными культурно-политическими и хозяйственно-экономическими контактами. Выявленные семантические сдвиги в монголизмах, рассмотренных в статье, в основном можно охарактеризовать как сужение значения, также отмечены случаи заимствования не в основном прямом значении, а в переносном. Встречаются монголизмы, которые в тувинском языке обозначают один из видов, в то время как их монгольские соответствия обозначают родовое понятие. Также наблюдаются лексемы, которые проникнув в язык тувинских сказок, приобрели значение «героического» т. е. обозначают только то, что имеет отношение лишь к богатырю – герою сказки.

Ключевые слова: тувинский язык, монгольский язык, монголизмы, тувинские сказки, заимствование, лексика, изменение семантики.

Введение

В устном народном творчестве тувинского народа сказка занимает одно из основных мест. Тувинские сказки подразделяются на волшебные сказки, бытовые сказки и сказки о животных [1].

Тувинский народ имеет многовековые тесные контакты с монгольскими народами, обусловленные территориальными, культурными, политическими, хозяйственно-бытовыми факторами. Поэтому степень взаимного влияния этих народов друг на друга велика, что отражается также и в языке тувинских сказок.

Целью данной статьи является выявление из тувинских сказок лексических единиц, заимствованных из монгольского языка, и изучение их семантики. Актуальность работы определяется тем, что в настоящее время объём лексики монгольского происхождения в тувинских сказках не установлен, а также не выявлены лексико-семантические группы монголизмов, которые характерны только для тувинских сказок. В настоящее время назрел вопрос об изучении лексического состава тувинского языка по отдельным группам. Новизна исследования заключается в том, что монголизмы в тувинских сказках до настоящего времени не были специальным объектом внимания исследователей.

При исследовании монгольских заимствований в языке тувинских сказок в статье использованы сопоставительный, описательный методы и метод семантического анализа.

Монгольские заимствования в литературном тувинском языке изучены Б.И. Татаринцевым в труде «Монгольское языковое влияние на тувинскую лексику» [2], поэтому в данной работе монголизмы, освоенные тувинским литературным языком нами не рассматриваются. Мы также не привлекаем к анализу слова монгольского происхождения, отмеченные в диалектах тувинского языка.

Данная статья является первой попыткой изучения слов монгольского происхождения в тувинских сказках. Она не претендует на полноту освещения всех проблем, связанных с заимствованиями монгольского происхождения в тувинских сказках. В то же время мы стремились создать основу для более углубленного изучения данной темы в будущем. Ниже мы рассмотрим слова монгольского происхождения в тувинских сказках, распределив их по тематическим группам.

Основная часть

Самое большое количество монголизмов обнаружено в лексических группах, связанных с религией.

Часть монголизмов этой группы имеет лишь фонетические изменения: тув. *бүрээ* 'музыкальный инструмент, труба, обычно используемая в буддийских ритуалах, молебнах' [3, с. 48] < монг. *бүрээ* 'труба, употребляемая при богослужении' [4, с. 307];

тув. *самба* // *самбай* 'самый простой кадак' [5, с. 277] < монг. *самбай* 'низкий сорт хадака' [6, с. 82].

В некоторых монголизмах отмечены и фонетические, и семантические изменения:

тув. *очур* 'ваджра, небольшой скипетр – атрибут в буддизме, жезл' в словосочетании *очур баглааш*. 'фольк. коновязь с верхушкой в виде буддийского знака ваджры' [5, с. 96] < монг. *очир* '1. Перун, символ могущества; 2. небольшой ламский скипетр, жезл' [7, с. 506];

тув. *Очур-Маанай* 'божество Ваджралани в буддизме, букв. с санскр. держащий ваджру' [8, с. 441] < монг. *Очирваань* 'с скипетром в руках; бог заклинания' [7, с. 506];

тув. *бадарчы* 'странствующий монах, сборщик подаяний' [8, с. 434] < монг. *бадарчин* 'странствующий монах, странник, паломник, богомолец, калика, скиталец' [4, с. 213];

тув. *данчык* 'обряд подношения' [9, с. 100] < монг. *даншиг* 'жертвоприношение; обряд жертвоприношения; подношение' [7, с. 34];

тув. *даслың* 'доска, на которую ламы ставят жертвенные фигурки во время совершения религиозного обряда; кумирня, храм, церковь (здание)' [10, с. 214] < монг. *тавцан* '1) платформа; тамбур; 2) сцена; арена; пьедестал; 3) склон; уступ горы; 4) трон, престол' [6, с. 175];

тув. *каптазын* 'тонкие дощечки, использовавшиеся в качестве папки, обложки сутры' [11, с. 361] < монг. *хагтас* 'переплет, обложка' [12, с. 6], ср. лит. *карт* 'переплет, обложка' [13, с. 230];

тув. *Самбул ловазы* 'вселенная, мир' [9, с. 234] < монг. *замбуутив, замбуулин* 'название одного из четырех материков, составляющих мир' [14, с. 207], ср. лит. *Чамбы дил*. С каким словом связана вторая часть словосочетания – неизвестно, но все можно предположить, что здесь ошибочное написание словосочетания *Самбул оваазы* (оваа '1. гряда, куча; 2. насыпь, курган, 3) ова, жертвенный курган (гряда камней на возвышенном месте, где совершался религиозный обряд в честь духа горы)' [13, с. 312]), которое произошло на каком-то из этапов письменного фиксирования изустного рассказа сказителя;

тув. *судур* в словосочетании *холчу кара судур* 'книга, из которой герои эпоса узнают свою судьбу и обо всем, что происходит на земле' [15, с. 4] < монг. *судар* 'сутра; религиозная книга, содержащая проведи Будды' < санск. [6, с. 125];

тув. *сүме* 'монастырь, храм' [8, с. 432] < монг. *сум* 'храм; церковь (здание); кумирня; капище' [6, с. 142], ср. тув. лит. *хүрээ* [13, с. 498];

тув. *өлчэй* 'счастье, благоденствие' [8, с.224] < монг. *өлзий* 'счастье; счастливое предзнаменование' [6, с. 16];

тув. *сүлдө-чаяан* 'talant, дар, дарование' [16, с. 38] < монг. *сүлд* 'духовная мощь, жизненная сила; дух, интеллект; душа' [6, с. 141], *заяа* 'судьба, судьбина, фатум; предопределение' [7, с. 218];

тув. *бук* 'нечистая сила, черт, вредоносных дух (персонаж тувинской мифологии)' [17, с. 58] < монг. *буэ* 'злой дух, чёрт, демон, дьявол, нечисть' [4, с. 278];

тув. *үрүле* 'драгоценные шарообразные пилюли с исцеляющим действием' [3, с. 172] < монг. *үрэл* 'что-то круглое, шарообразное; шарик' [6, с. 424];

тув. *коңаумаи* 'человек, презрительное иносказательное выражение; чаще встречается в сказках о животных: человек в восприятии животных, с длинными конечностями, круглой головой, глубоко впавшими глазами' [8, с. 21] < монг. *хохи-мой* 'череп; спутники бога смерти в мистерии *цам*' [12, с. 249];

тув. *маңгыс* 'всепожирющее змееподобное чудовище, имеющее много голов, преимущественно черного и желтого цветов, пасть от земли до неба; утроба его вмещает толпы проглоченных им людей, стада и пр.; обитает в пустынных, голых, темных, холодных, смрадных местах [8, с. 435] < монг. *мангас* 'многоголовое человекоподобное существо, вредящее людям; сказочное чудовище' [7, с. 319]. Заметим, что в тувинском и монгольском соответствиях внешний вид этого существа различаются, в первом случает это зооморфное существо, а во втором – антропоморфное.

В этой подгруппе изменение семантики монголизмов в основном можно охарактеризовать как сужение значения. Встречаются также заимствования, в которых семантика приобрела экспрессивность, как в случае *коңаумаи*.

Половозрастные названия домашних животных. В тувинских сказках выявлены наименования животных, которые заимствованы из монгольских языков и не имеют соответствий в тувинском литературном языке.

Некоторые заимствования имеют лишь внешние отличия от исконного слова в языке источнике: например, тув. *эремик* 'кобыла, не жеребившаяся два года подряд' [18, с. 74] < *эрмэз гүү* 'бесплодная кобыла' [19, с. 884]. Данное слово отмечается лишь в текстах тувинских сказок, других тюркских языках и диалектах тувинского языка не употребляется;

тув. *буруу* 'теленка или як на втором году' [18, с. 86] < монг. *бярүү* 'двухгодовалый теленок' [4, с. 319], ср. тув. лит. *молдурга* [13, с. 297];

тув. *тайлык* 'самец верблюда' [18, с. 123] < монг. *тайлаг* 'самец верблюда до кастрации (т.е. от трёх до четырёх или пяти лет)' [6, с. 179].

Некоторые монголизмы в тувинских сказках отличаются от своего монгольского соответствия не только внешне, но и семантически: их значения в тувинских сказках претерпели некоторые изменения, в частности, если в монгольском слово обозначало что-то одно из множества, то в тувинском оно обозначает название самого множества, например тув. *акта* 'табун' [11, с. 77] < монг. *агт* '1. конь, рысак; 2. мерин, холощённый жеребец' [4, с. 43].

Также монголизм может быть заимствован не в основном прямом значении, а в переносном: тув. *аранчула* 'богатырский конь' [10, с. 215] < монг. *аранзал* 'буланный; перен. великолепный, величественный' [4, с. 126]. Заимствование в тувинском языке может иметь отличное от источника лексическое значение: тув. *каң сүрүг* 'табун лошадей' [20, с. 596] < монг. *ган сүрэг* 'ксерофильные животные' [4, с. 372]. Два последних заимствования, проникнув в тувинские сказки, приобрели значение преувеличения, т.е. стали обозначать только то, что имеет отношение лишь к богатырю – герою сказки. Так как заимствование проникло в такой жанр как сказка, логичным является то, что слово тув. *хулук* приобрело значение 'конь богатыря' [18, с. 72], в то время как в языке-источнике монг. *хулэг* имеет семантику 'лошадь, рысак' [12, с. 184].

Названия приспособлений и упряжи домашних животных. В тувинских сказках из этой группы обнаружено лишь одно слово, где отмечаются только фонетические изменения: тув. *авыгай* 'удила' [9, с. 233] < монг. *амгай* 'удила узды' [4, с. 87], ср. лит. *сулук* [13, с. 390].

Большинство монголизмов, относящиеся к этой тематической группе, наряду с фонетическими изменениями претерпели и семантические: тув. *каңгай эзер* // *хангай эзер* 'огромное седло // громадное седло' [16, с. 64] < монг. *ханхай эмээл* 'вьючное седло' [12, с. 42];

тув. слово *уяан* в словосочетании *уяан баглааш* 'коновяз с узорами для лошадей хана' [9, с. 232] < монг. *уяа* 'привязь (веревка, тесьма), завязка' [6, с. 382];

тув. *чирим* 'ремешок седла, соединяемый с подпругой' [8, с. 114; 13, с. 535] < монг. *жирэм* 'подпруга с правой стороны лошади (ремень, протягиваемый сквозь пряжку седельной подпруги)' [7, с. 470];

тув. *кудурга* 'подхвостник, задняя подпруга (у вьючного седла)' [13, с. 262; 3, с. 29] < *худрага* 'III. 1. ремешок, который крепится на задней части седла' [19, с. 724]. О происхождении слова *худурга* В.И. Рассадин писал следующие: '*kudurgaun*, *kudurgaun* 'подхвостник' генетически связаны или заимствованы из тюркского источника п.-монг. *xudurga-a(n)* 'подхвостник', бур. *худрага* 'шлея; подхвостный ремешок', калм. *kudurga* из монгольских языков заимствованы: тув. *kudurga* 'подхвостник, задняя подпруга – у вьючного седла' тоф. 'подхвостная шлея седла' [22, с. 221]. Б. И. Татаринцев считает, что 'корень слова гомогенно с основой типа тув. *куду-* 'низкий, нижний', и является перезаимствованием [23, с. 266 – 267].

Лексика, выражающая родственные связи. В тувинском фольклоре, в основном, в героических сказаниях, отмечается обращение *авагай*. Часто встречаются в вариантах: *агай* – женщина; супруга, жена; *авыгай* – дочь правителя или хана; *авыгай* // *авыгай* – уважительное обращение к героям в сказках [8, с. 120] < монг. *авхай* '1. барышня; 2. девушка знатного происхождения; 3. дочь князя' [4, с. 32]. Слова *авагай* ~ *агай* ~ *авыгай* ~ *авыгай*, а также *апакай*, *абакай* имеют соответствия в некоторых тюркских языках, со значениями 'тетя', 'жена, супруга', 'знатная женщина'. Э. В. Севортян полагает, что *апакай* и другие – производная основа, членимая на *апа* 'мать' + *-кай* – аффикс с уменьшительно-ласкательным значением [24, с. 204]. По мнению других исследователей, это слово, особенно в сибирских тюркских языках, является бесспорным монгольским заимствованием [25, с. 184; 21, с. 34].

Встречаются также следующие монголизмы:

тув. *дангына* 'дочь хана, обычно фея, красавица' [8, с. 434] < монг. *дагина* '1. богиня; 2. принцесса; 3. прекрасная дама' [7, с. 18];

тув. *эгече* 'друг' [9, с. 230] < монг. *эгч* 'старшая сестра' [12, с. 397], ср. тув. лит. *угба* 'старшая сестра; уважительное обращение к женщине старше по возрасту' [13, с. 432];

тув. *ачы-уре* 'дети' [11, с. 75] < монг. *ач үр* 'потомки, потомство' [4, с. 183], ср. тув. лит. *ажы-төл* [13, с. 44]. Нужно отметить, что заимствованные слова претерпели фонетические изменения, согласно законам сочетаемости звуков в тувинском языке, а также изменились в содержательном плане, проникнув в тувинский язык.

Названия предметов личного пользования и украшений. Монголизмы, в которых отмечены фонетические изменения: тув. *тойлу* 'стеклянное зеркало' [3, с. 12] < монг. *толь* 'зеркало' [6, с. 221], ср. тув. лит. *көрүнчүк* [13, с. 259];

тув. *диңзе* [8, с. 102] < монг. *жинс* 'шарик, знак ранга у чиновников; прикреплялся к головному убору' [7, с. 176], ср. тув. лит. *чиңзе* [13, с. 535];

тув. *манчы* 'шелковая ткань с вытканым золотом или серебром драконами' [3, с. 10] < монг. *магнаа* 'шелковая материя с вытканым золотом или серебром драконами' [7, с. 311].

Монголизмы, в которых отмечены фонетические и семантические изменения: тув. *илди* 'бердыш, большой меч с широким лезвием и длинной рукояткой' [9, с. 113] < монг. *илд* 'меч, тяжёлая сабля, плаш' [7, с. 269], ср. тув. лит. *хылыш* [13, 500];

тув. *дайза* 'колчан, охотничья сумка со стрелой' [18, с. 199] < монг. *дайз* 'поясной патронташ; патронная лента, сумка' [7, с. 20];

тув. *хожуула* в словосочетании *хайбыр кара хожуула* 'калёная стрела' [8, с. 123] < монг. *хошуумал сум* 'род стрелы с копьеобразным наконечником' [12, с. 123].

В большинстве заимствований отмечены такие семантические сдвиги, как сужение значения, но также наблюдаются примеры, где в тувинском языке монголизм приобрёл значение частного, в то время как монгольское соответствие обозначает общее, например, тув. *долчу* в словосочетании *долчу өөк* 'круглая пуговица национального халата' [5, с. 277] < монг. *тоёч* 'пуговица' [6, с. 210], ср. тув. лит. *өөк* [13, 337]. А также выявлены примеры, в которых монгольское слово в языке-источнике обозначает одно понятие, а монголизм тувинского языка – другое, например, тув. *улду* 'метательное копьё, пика' [11, с. 194] < монг. *үлд* 'черноколосьный колчужий' [6, с. 407]. Здесь видимо монголизм проник в тувинский язык в метафорическом значении.

Хозяйственная утварь, посуда другие бытовые предметы. Монголизмы, в которых отмечены фонетические изменения: тув. *кандан* в словосочетании *кандан ширээ* 'фольк. невысокий стул с ножками, сделанными из берцовых костей человека' [3, с. 20] < монг. *гандан хар ширээ* 'стул из бедренной кости человека' [4, с. 375] ср. монг. *гандан* < тиб. [26, с. 79];

тув. *үеер-тергэе* [11, с. 40] < монг. *үхэр тэрэгэ* 'бычья телега, арба, телега, запряжённая быком (с осью вращающейся вместе с колесами)' [6, с. 434];

тув. *домбу* 'кувшин; большой чайник продолговатой формы' [8, с. 434] < монг. *домбо* '1) кувшин для чая; чайник (продолговатой формы); 2) продолговатый; кувшинообразный' [7, с. 50]. В последнем примере, вероятно, разделение значения в монгольском языке: появление имени прилагательного по мотивирующему признаку, а именно по форме предмета, обозначаемого данным словом.

Монголизмы, в которых отмечены фонетические и семантические сдвиги: тув. *аржыма* // *ачымак* '1) мешок из шкуры или кожи, переметная сумка; 2) кожаный бурдюк для араги' [18, с. 105; 14, с. 80] < монг. *ачмаг* '1) перемётная сумка; корзина в виде сундука; дорожный цыбик; 2) пожитки, скарб, все, что можно навьючивать; 3) фляга' [4, с. 186];

тув. *булгээр* 'деревянный перегонный аппарат' [8, с. 434] < монг. *бурхээр* '1) коппак; 2) конусообразная бочка для гонки вина, верхушка самодельного аппарата для гонки вина, верх самогонного аппарата; 3) решётка для печения хлеба на пару; циновок на решетках (для печения хлеба на пару)' [4, с. 306];

тув. *ширээ* '1) низкий столик (на котором стояли изображения буддийских богов или на который ставили угощение для уважаемого человека)' [8, с. 122] < монг. *ширээ* '1) стол, 2) трон, престол; 3) возвышенность' [12, с. 364];

тув. *бумба* 'кувшин с узким горлышком' [20, с. 171] < монг. *бумба* '1) кувшин, ваза; сосуд; 2) урна; 3) могильная насыпь; место, где ставят покойника перед погребением; место, где сжигают или хоронят покойников; кладбище; 4) знак Водолея; 5) мед. кровососная банка' [4, с. 287].

В данных монголизмах отмечается сужение значений при заимствовании в тувинский язык. В одном монголизме тув. *шуруулла* 'сундук со множествами выдвигаемыми ящиками' [18, с. 31] < монг. *шуруулла* 'выдвижной ящик' [12, с. 379] в семантике имеется соотношение целое и часть целого: в тувинском языке слово обозначает весь предмет, а в монгольском – часть предмета.

Названия пищи. Лексика, связанной с названиями пищи, наблюдается не очень много. Основным питанием тувинцев, как и у многих кочевых, скотоводческих народов, является молочная и мясная пища. К монгольским заимствованиям относятся следующие лексемы, отмеченные в тувинских сказках: тув. *уурак* (лит. *аа* // *аа сүт*) 'молозиво' [18, с. 23] < монг. *уураг* 'молозиво' [6, с. 361];

тув. *кулур* 'мука' [18, с. 56] < монг. *гурил* 'мука', ср. тув. лит. *далган* [13, с. 145].

Заимствование, характеризующее сужением значения: тув. *ажар-каржаң* // *аржаң-коржаң* 'алкогольный напиток из молока двойной перегонки' [8, с. 434; 10, с. 219] < монг. *арз* 'молочная водка двойной перегонки; живительная влага' [4, с. 141]; *хорз* 'молочная водка тройной перегонки' [12, с. 112], *соби́р. арз хорз* 'очень крепкая водка' [4, с. 141];

Названия одежды. В данной группе монгольских заимствований мало: тув. *куптус* // *куптузун* [18, с. 95] < монг. *хувцас* 'одежда' [12, с. 156], ср. тув. лит. *хел* [13, 474];

компонент *шага* в тув. слове *кыдыг-шага* 'отделка краев национального халата' [18, с. 27] < монг. *зах* 'воротник' [7, с. 216];

тув. *хурэм* [18, с. 43] < монг. *хуртга* (надеваемая поверх одежды, застегивается посередине груди, рукава широкие и короткие) [12, с. 192], ср. тув. лит. *тон*. В первом монголизме отмечается лишь фонетическое изменение. В остальных произошли семантические сдвиги.

Названия животных, насекомых, птиц и растений. В данной группе отмечены в основном фонетические изменения: тув. *минчи* 'бровный мех' [27, с. 194] < монг. *минж* 'бобр; бровный' [7, с. 333], ср. тув. лит. *кундус* [13, 265]; тув. *бошкурга* 'воробей' [8, с. 110] < монг. *богширго* 'воробей, жаворонок' [4, с. 251], ср. тув. лит. [13, 488];

тув. *хувалча* 'клещ-нимфа белого цвета' [9, с. 44] < монг. *хувалз* 'оплодотворенная самка клеща; клещ' [12, с. 154], ср. тув. лит. *саргы* [13, 369];

тув. *ырга* [8, с. 439] < монг. *яргай* 'ирга, кизил' [12, с. 467];

тув. *нагыр-сандан* 'фольк. одно из названий сандалового дерева' [18, с. 210] < монг. *ахар зандан* 'сандаловое дерево' [4, с. 177], ср. тув. лит. *агар сандан* [13, с. 367].

Единичные заимствования, не относящиеся к указанным тематическим группам. Заимствования, где отмечены фонетические изменения: тув. *лар шак* [18, с. 86] < монг. *бар цаг* 'час тигра (время от 3.40-5.40 часов утра)' [4, с. 277]; тув. *толагай* [9, с. 116] < монг. *толгой* 'голова' [6, с. 219], ср. тув. лит. *баш* [13, 94];

тув. *уткуул* 'встречающие' [5, с. 276] < монг. *угтуул* 'встречающие; посланные навстречу' [6, с. 306];

тув. *ааы* [5, с. 275] < монг. *аау* 'пещера' [4, с. 43], ср. тув. лит. *куй* [13, с. 263].

Выводы

Таким образом, как было указано выше, самые многочисленные монголизмы обнаружены в лексических группах, связанных с религией, с животноводством, выражающих родственные связи, в названиях украшений и предметах личного пользования, домашней утвари. Это обусловлено общностью многовековой истории, интенсивными культурно-политическими и хозяйственно-экономическими контактами. Так, тувинцы и монголы исповедуют единую религию –

буддизм. А обилие монголизмов в животноводстве, в лексике, выражающей родственные отношения и предмета быта, объясняется схожим укладом жизни, также, тесными контактами на уровне семей и родов и т. д.

Семантические сдвиги в монголизмах при проникновении в тувинский язык в основном можно охарактеризовать как сужение значения. Встречаются также заимствования, которые в тувинском языке приобрели значение частного, в то время как монгольские соответствия обозначают общее, а также отмечены примеры заимствований не в основном прямом значении, а в переносном, метафорическом. Также наблюдаются случаи, когда слово в монгольском языке имело «обыденное» значение, но, проникнув в язык тувинских сказок, приобретает значение «преувеличения» или героического, т. е. становится тем, что имеет отношение лишь к герою сказки. Лексика, связанной с названиями животного и растительного мира, с наименованиями пищи, одежды не очень много. В них отмечены в основном фонетические изменения, и в меньшей степени – семантические сдвиги.

Список сокращений

бур.	– бурятский
калм.	– калмыцкий
лит.	– литературный тувинский язык
монг.	– монгольский язык
п.-монг.	– старописьменный монгольский
санскр.	– санскритский
ср.	– сравни
тиб.	– тибетский
тоф.	– тофаларский
тув.	– тувинская сказка

Библиографический список

1. Самдан З.Б. Мир тувинской сказки. *Тувинские народные сказки*. Сост. Самдан З.Б. Новосибирск: ВО «Наука», Сибирская издательская фирма, 1994: 10 – 34.
2. Татаринцев Б.И. *Монгольское языковое влияние на тувинскую лексику*. Кызыл: Тув. книжн. изд-во, 1976.
3. Демир-Шилги аъттыг Тевене-Мөгө. *Тыва тоолдар*. Кызыл: ТывНУЧ, 1972.
4. *Большой академический монгольско-русский словарь*. Т. I: А-Г. Москва: Academia, 2001.
5. *Алдай-Буучу: Тыва улустун маадырлыг тоолу*. Кызыл: ТывНУЧ, 1993.
6. *Большой академический монгольско-русский словарь*. Т. III: Э-Ф. Москва: Academia, 2002.
7. *Большой академический монгольско-русский словарь*. Т. II: Д-О. Москва: Academia, 2001.
8. *Тувинские народные сказки*. Новосибирск: ВО «Наука», Сибирская издательская фирма, 1994.
9. *Далай-Байбын хаан*. Кызыл: ТывНУЧ, 1994.
10. *Аксагалдай ашак. Тыва хуулгаазын тоолдар*. Кызыл: ТывНУЧ, 1992.
11. *Тыва улустун тоолдары*. Кызыл: ТГШИ, 2012.
12. *Большой академический монгольско-русский словарь*. Т. IV: Х-Я. Москва: Academia, 2002.
13. *Тувинско-русский словарь*. Москва: Сов. энциклопедия, 1968.
14. *Тыва тоолдар*. Кызыл: ТывНУЧ, 1963.
15. Арзылаң-Мерген. *Тыва улустун тоолдары*. Кызыл, 1974.
16. *Баазанайнын тоолдары*. Кызыл: ТывНУЧ, 1980.
17. *Тыва тоолдар*. Кызыл: ТываоблНУЧ, 1947.
18. *Тыва тоолдар*. Кызыл: ТГШИ, 2014.
19. Цэвэл. Я. *Монгол хэлний товч тайлбар толь (Краткий толковый словарь монгольского языка)*. Улаанбаатар, 1966.
20. *Тыва улустун тоолдары*. Кызыл: ТываоблНУЧ, 1951.
21. Рассадин В.И. *Монголо-бурятские заимствования в сибирских тюркских языках*. Москва: Наука, 1980.
22. Рассадин В.И. *Фонетика и лексика тофаларского языка*. Улан-Удэ: Бурят кн. изд-во, 1971.
23. Татаринцев Б.И. *Этимологический словарь тувинского языка*. В четырех томах. Т. III: К, Л. Новосибирск: Наука, 2004.
24. Севортян Э.В. *Этимологический словарь тюркских языков: общетюркские и межтюркские основы на гласные*. Москва: Наука, 1974.
25. Рамстедт Г.И. *Введение в алтайское языкознание. Морфология*. Москва: Издательство иностранной литературы, 1957.
26. *Монгол хэлний харь үгийн толь*. Улаанбаатар: Монсудар, 2014.
27. *Тыва тоолдар*. Кызыл: ТываоблНУЧ, 1957.

References

1. Samdan Z.B. Mir tuvinской skazki. *Tuvinские narodnye skazki*. Sost. Samdan Z.B. Novosibirsk: VO «Nauka», Sibirskaya izdatel'skaya firma, 1994: 10 – 34.
2. Tatarincev B.I. *Mongol'skoe yazykovoe vliyaniye na tuvinskuyu leksiku*. Kyzyl: Tuv. knizhn. izd-vo, 1976.
3. Demir-Shilgi a'ttyg Tевene-Mөгө. *Tывa tooldar*. Kyzyl: TyvNYCh, 1972.
4. *Bol'shoj akademicheskij mongol'sko-russkij slovar'*. T. I: A-G. Moskva: Academia, 2001.
5. *Aldaj-Buuchu: Tывa ulustun maadyrlyg toolu*. Kyzyl: TyvNYCh, 1993.
6. *Bol'shoj akademicheskij mongol'sko-russkij slovar'*. T. III: Э-F. Moskva: Academia, 2002.
7. *Bol'shoj akademicheskij mongol'sko-russkij slovar'*. T. II: D-O. Moskva: Academia, 2001.
8. *Tuvinские narodnye skazki*. Novosibirsk: VO «Nauka», Sibirskaya izdatel'skaya firma, 1994.
9. *Dalaj-Bajbyн haan*. Kyzyl: TyvNYCh, 1994.
10. *Aksagal'daj ashak. Tывa huulgaazyn tooldar*. Kyzyl: TyvNYCh, 1992.
11. *Tывa ulustun tooldary*. Kyzyl: TGShI, 2012.
12. *Bol'shoj akademicheskij mongol'sko-russkij slovar'*. T. IV: H-Ya. Moskva: Academia, 2002.
13. *Tuvinско-russkij slovar'*. Moskva: Sov. `enciklopediya, 1968.
14. *Tывa tooldar*. Kyzyl: TyvNYCh, 1963.
15. Arzylaн-Mergen. *Tывa ulustun tooldary*. Kyzyl, 1974.
16. *Baazanajnyн tooldary*. Kyzyl: TyvNYCh, 1980.
17. *Tывa tooldar*. Kyzyl: TyvaoblNYCh, 1947.
18. *Tывa tooldar*. Kyzyl: TGShI, 2014.
19. C'ev'el. Ya. *Mongol h'elnij tovch tajlbar tol' (Kratkij tolkovyj slovar' mongol'skogo yazyka)*. Ulaanbaatar, 1966.
20. *Tывa ulustun tooldary*. Kyzyl: TyvaoblNYCh, 1951.
21. Rassadin V.I. *Mongolo-buryatskie zaimstvovaniya v sibirskih tyurkskih yazykah*. Moskva: Nauka, 1980.
22. Rassadin V.I. *Fonetika i leksika tofalarskogo yazyka*. Ulan-Ud'e: Buryat kn. izd-vo, 1971.
23. Tatarincev B.I. *Etimologicheskij slovar' tuvinskogo yazyka*. V chetyreh tomah. T. III: K, L. Novosibirsk: Nauka, 2004.
24. Sevortyan E.V. *Etimologicheskij slovar' tyurkskih yazykov: obschetyurkskie i mezhtyurkskie osnovy na glasnye*. Moskva: Nauka, 1974.
25. Ramstedt G.I. *Vvedenie v altajskoe yazykoznanie. Morfoloгиya*. Moskva: Izdatel'stvo inostrannoj literatury, 1957.
26. *Mongol h'elnij har' ygiin tol'*. Ulaanbaatar: Monsudar, 2014.
27. *Tывa tooldar*. Kyzyl: TyvaoblNYCh, 1957.

Kireeva E.V., postgraduate, Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia), E-mail: ventaglio@yandex.ru

BETWEEN LYRICISM AND IRONY: LINGUISTIC MEANS OF LYRICIZATION AND IRONIZATION OF THE NARRATIVE IN THE TRILOGY BY FYODOR SOLOGUB "A LEGEND IN THE MAKING". The article deals with the linguistic means of lyricization and ironization of the narrative in F. Sologub's trilogy "A legend in the making". Lyrics and irony are the two most important categories of this work. In the text there are the following communicative and grammatical ways of lyricization allocated to M. Yu. Sidorova in "Grammar of the fictional text": temporal problematization, the uncertainty of the locus, the rule of modus and modus problematization, register unheterogeneity, the focus on the paradigmatic relations, the primacy of language. From the means of creating an ironic effect the following is noted: the use of the word in the sense opposite to the literal, citation, allusions, parody, oxymoron. According to the results of the analysis of text fragments it is concluded that the distribution of these tonalities in the text depending on the author's mode, and it creates an emotional polyphony of the trilogy.

Key words: F. Sologub, "A legend in the making", lyrical prose, communicative and grammatical analysis of the text, ways of lyricizing a text, ways of irony.

E.V. Kireeva, аспирант, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: ventaglio@yandex.ru

МЕЖДУ ЛИРИКОЙ И ИРОНИЕЙ: ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ЛИРИЗАЦИИ И ИРОНИЗАЦИИ ПОВЕСТВОВАНИЯ В ТРИЛОГИИ ФЁДОРА СОЛОГУБА «ТВОРИМАЯ ЛЕГЕНДА»

В статье рассматриваются лингвистические средства лиризации и иронизации повествования в трилогии Ф. Сологуба «Творимая легенда». Лирика и Ирония являются двумя важнейшими категориями данного произведения. В тексте встречаются следующие коммуникативно-грамматические способы лиризации, выделяемые М.Ю. Сидоровой в «Грамматике художественного текста»: темпоральная проблематизация, неопределённость локуса, господство модуса и модусная проблематизация, регистровая неоднородность, акцент на парадигматические связи, главенство языка. Из средств создания иронического эффекта отмечаются следующие: использование слова в смысле, противоположном буквальному, цитирование, аллюзии, пародирование, оксюморон. По результатам анализа текстовых фрагментов делается вывод о распределении этих тональностей в тексте в зависимости от авторского модуса, что создаёт эмоциональную полифоничность трилогии.

Ключевые слова: Ф. Сологуб, «Творимая легенда», лиризованная проза, коммуникативно-грамматический анализ текста, способы лиризации текста, способы иронизации.

Выделение Лирики и Иронии как двух мировоззренческих начал и противопоставление их друг другу – часть творческой программы Ф. Сологуба [1, с. 70]. Сам писатель излагал свою концепцию в статье «Демоны поэтов» (1907): «Вся область поэтического творчества явственно делится на две части, тяготея к одному или другому полюсу.

Один полюс — лирическое забвение данного мира, отрицание его скучных и скучных двух берегов, вечно текущей обыденности, и вечно возвращающейся ежеченности, вечно стремление к тому, чего нет. <...> В эту область лирического нет ныне я не пойду. <...> Я влекусь ныне к тому полюсу жизни, где вечное слышится да всякому высказанию жизни. <...> Подойти покорно к явлениям жизни, сказать всему да, принять и утвердить до конца все являемое — дело великой трудности. <...> Но познавший великий закон тождества совершенных противоположностей не убоятся дракона, и бестрепетно вступит в область вечной Иронии» [2, с. 162 – 164].

В трилогии «Творимая легенда» (1905-1912) Лирика и Ирония являются центральными категориями, тесно связанными между собой. Ответ на вопрос, что такое Лирика и Ирония, автор дает в тексте:

«Две вечные истины, два познания даны человеку.

Одна истина — понимание лирическое. Оно отрицает и разрушает здешний мир и на великолепных развалинах его строит новый.

Другая истина — познание ироническое. Оно принимает мир до конца. Этим покорным принятием мира оно вскрывает роковые противоречия нашего мира, уравнивает их на дивных весах сверхчеловеческой справедливости и, так взвешенный, такой легкой, предает мир тому, кто его навсегда разрушит» (здесь и далее цит. по Сологубу Ф. Творимая легенда / в 2-х тт. / М.: «Художественная литература», 1991).

Лирика говорит жизни лирическое «нет», а ирония – ироническое «да».

Эти два начала не только провозглашены Сологубом, но и проявились в языковых приемах лиризации и иронизации текста «Творимой легенды». Однако, если с литературоведческой точки зрения лирическое и ироническое в прозе Сологуба уже рассматривались исследователями, в том числе в историко-литературном контексте (в частности, констатировалось, что «лиризация» жанра романа, существовавшая как скрытая тенденция в романах Мережковского и Брюсова, стала явной в романах-легендах Сологуба, хотя и не тождественной традиционному пониманию «лиризма» [3, с. 119]; см. также [1, с. 50] о лиризации и [4] об иронизации), то лингвистическое осмысление особенностей художественного языка Сологуба в плане противопоставления и взаимодействия этих двух начал ещё не проводилось. Оно и является целью данной статьи.

Лиризация происходит по контрасту с прозаической формой произведения, а иронизация – по контрасту с его общим возвышенным тоном. Взаимодействие этих начал нашло выражение в отдельных приемах и в языковой организации романа в целом. Если бы не было лирики, то не появилось бы иронии. И наоборот, ирония – это контрастный фон для раскрытия лирического начала. В этом проявляется двойственность, заложенная в основу романа и всего творчества Сологуба, что отмечается многими исследователями [1; 5; 6 и др.].

Далее мы покажем, что уже на уровне конкретных языковых средств, как и на уровне синтаксической композиции текста [7, с. 450], эти начала связаны

между собой. Если бы не было лирики, то не появилось бы иронии. И наоборот, ирония – это контрастный фон для раскрытия лирического начала.

М.Ю. Сидорова в монографии «Грамматика художественного текста» [8, с. 4, 31, 55 – 56, 210 – 211, 216] выделяет следующие приёмы лиризации прозаического сюжетного текста:

- 1) **темпоральная проблематизация события**, выражающаяся в размывании последовательности событий и в создании временной неопределённости, сочетании конкретности и обобщенности временной локализации;
 - 2) **неопределённость локуса** как одновременная конкретность и обобщённость, референтная неопределённость пространства, условность взгляда на него (в частности для этого способа построения текста характерно расширение пейзажа, включение в него крупных планов);
 - 3) **господство модуса и модусная проблематизация**, выражающаяся в модальной неопределённости, во «множественной референции», в активном использовании несобственно-прямой речи и языковых средств, передающих разные модальности восприятия;
 - 4) **регистровая неоднородность** предложений, заключающаяся в неясности определения и взаимопереходах репродуктивного или информативного, информативного или генеритивного представления событий.
- Наши наблюдения позволяют добавить к ним еще следующие:
- 5) **внимание к парадигматическим связям** между элементами текста, усиление его вертикальной связности, при этом становятся актуальны лексические и синтаксические повторы, параллелизм, абзацное членение;
 - 6) **главенство языковой формы** – акцентирование собственно эстетической функции языка, проявляющееся во внимании к ритму, порядку слов, тема-рематическому членению, звукописи, образности, аллегоричности и т. д.
- Все указанные приёмы присутствуют в тексте «Творимой легенды».

1. Темпоральная проблематизация.

Это было в те дни, когда кровавый бес убийства носился над нашей родиной и страшные дела его бросали раздор и вражду в недра мирных семейств. Молодёжь в этом доме, как и везде, часто говорила и спорила о том, что свершалось, о том, чему еще надлежало быть.

В данном фрагменте время событий, происходящих в весьма узком и конкретном пространстве (*этом доме*) указывается не прямо, а описательно, причем это описание и стилистически, и по уровню обобщения контрастирует с локализуемыми событиями: *когда кровавый бес убийства носился над нашей родиной и страшные дела его бросали раздор и вражду в недра мирных семейств*. Такой способ обозначения времени создаёт эффект неопределённости, амбивалентности: с одной стороны, это конкретное время (есть союзное слово *когда*), с другой – обобщённое (какое-то страшное время).

В целом в «Творимой легенде» немного показателей времени, деталей и предметных символов эпохи. Автор намеренно отгораживается от всего светлого, преходящего, сиюминутного. Неслучайно в названии произведения звучит слово «легенда». Одно из значений, в котором оно может выступать, – «миф» [9, с. 101]. А в мифах не бывает исторической конкретности, они отнесены к какому-то неопределённому далёкому прошлому: «Мифологическое мышление принципиально неисторично, игнорирует историческую гетерогенность, все мно-

гократные изменения профанного эмпирического времени сводит к однократным актам творения, совершенным в трансцендентное сакральное мифическое время» [10, с. 177].

Иногда в «Творимой легенде» ощущение повторяющегося, бесконечно делящегося времени не просто создается, но нагнетается:

В неисчислимой повторяемости скучных земных времен, опять повторяясь беспощадно, длился багряный, знойный, непонятно почему радостно-яркий день. Он слепил глаза и гнал под соломенные желтые навесы полубнаженных работников и работниц с полей и плантаций. На пыльных дорогах он воздвигал ярко-фиолетовые мароки, и они стекались к перекресткам, махая прозрачными рукавами на бесплотных руках и пугая темноглазых ребятишек, зашавившихся в поле, вдали от дома. Над яркою синевато лазурного моря он поднимал от мгlistого горизонта миражи белых башен, оранжевых равнин и стройных зелено-золотых пальм.

Идея повторения выражаются в лексике с семантикой повтора: *неисчислимая повторяемость, опять повторяясь, длился* и подчеркивается использованием наречия *беспощадно*. Эффект усиливается словом «время» во множественном числе.

Грамматически повторяемость поддерживается имперфективами *длился, слепил, гнал, воздвигал, стекались, поднимал*. Однако на фоне этих средств выражения повторяемости, длительности и многократности действий и состояний возникает слово *день* в единственном числе, сопровождаемое целой чередой перцептивных прилагательных, свойственных репродуктивному регистру и тяготеющих, соответственно, к актуальному моменту, к ситуации непосредственного восприятия: *багряный, знойный, радостно-яркий*. Из-за этого формируется и темпоральная, и регистровая неоднородность: фрагмент как бы балансирует между репродуктивным и информативным регистром.

2. Неопределённость локуса.

Петр стоял, бессильный, бледный, тусклый, и смотрел за нею. Между кустами колыхалось солнечно-желтое платье на матовом небе догравшей зари. Елисавета уходила от узко пылающих огней старозаветной жизни к великим прельщениям и соблазнам, к буйному дерзновению возникающего.

Конкретный локус *между кустами*, подчеркнутый опять же средствами репродуктивного регистра (все второе предложение состоит из них: конкретных существительных, называющих наблюдаемые объекты, прилагательных – обозначений зрительных признаков, форм глаголов «наблюдаемого прояснения»), в третьем предложении сменяется на обобщенный, абстрактный. Благодаря полисемичности слова «уходить» и тому, что слова «путь», «дорога» имеют не только конкретно-предметное значение, но и значение «образ действия, направление деятельности» [11], что даёт возможность для его метафорического сближения с понятием «жизнь» [12, с. 399], движение Елисаветы приобретает философский, символический смысл. Физическое пространство, окружающее героев, в то же время есть пространство их жизни. Уходя от Петра, она на самом деле уходит от прошлого к будущему, «от старозаветной жизни» к «буйному дерзновению возникающего». Эта двуплановость движения переплетается с темой вечности, вневременности в произведении. Такая двуплановость, символизм действий свойственны обычно для лирики: «В лирике индукция – это единичность поэтической ситуации. Это частное, но непременно устремленное к общему, расширяющееся, тяготеющее к символизации (выделено нами – Е.К.). Таков основной закон поэзии» [13, с. 96 – 97].

3. Господство модуса и модусная проблематизация.

В кустах у изгороди послышался тихий шорох. Ветки раздвинулись. Тихо подбежал бледный мальчик. Быстро глянул на сестер ясными, но сплывшим спокойными, словно неживыми глазами. Елисавете показался странным склад его бледных губ. Какое-то неподвижно-скорбное выражение таилось в уголках его рта. Он открыл калитку; кажется, сказал что-то, но так тихо, что сестры не расслышали. Или это легкий ветер прошепел в упругих ветках?

Мальчик скрылся за кустами так быстро, словно его и не было. Так быстро, что сестры не успели ни удивиться, ни сказать спасибо. Точно сама калитка распахнулась, или одна из сестер толкнула ее, не замечая.

В приведенном отрывке, представленном через субъектную сферу сестер, автор намеренно проблематизирует модус: сначала появление мальчика описывается как наблюдаемое – вызывающее у Елисаветы странное ощущение, но происходящее в окружающей сестер реальности. Однако постепенно странность наблюдаемого сменяется неуверенностью в содержании наблюдения: то ли мальчик что-то сказал, то ли это просто шум ветра, то ли мальчик открыл калитку, то ли она открылась сама или её открыла одна из сестёр. Игра модусами выступает здесь как приём, создающий двоимире и вносящий в действительность капельку магического. В мире «Творимой легенды» чудесное переплетается с повседневной жизнью.

В амбивалентность модуса вовлекается даже лексика чувственного восприятия, которая является основой репродуктивного регистра. В «Творимой легенде» много прилагательных, в том числе и сложных, обозначающих цвет, причём визуальный канал восприятия наиболее активен в главах про королеву Ортруду, где мир показан через её субъектную сферу. Такое восприятие мира связано с тем, что она ещё и художница.

Вулкан на острове Драгонера продолжал дымиться с того дня, когда Ортруда была коронована. Легкий, полупрозрачный на лазурном небе дымок над двойною вершиною зеленовато-серой горы не усиливался за эти десять лет, но и не ослабевал. Среди радостного сверкания оранжевых скал, яркой многоотной зелени трав, пурпура и синели пышных цветений, лазури легких волн и ласковых небес, снежной белизны каменных построек и национальных одежд, таилась легкая, слабая, полупризрачная грусть зловещего, серого дыма. Легкий запах гари вмешивался порою в слитное, нежное благоухание роз и лимонов.

В этом отрывке мы как будто бы видим мир глазами Ортруды, он насыщен различными цветами и другими зрительными впечатлениями, которые выражаются как прилагательными, так и существительными: *лазурный, зеленовато-серая, оранжевые, яркая многоотная зелень, пурпур, синель, лазурь, снежная белизна, серый дым, сверкание*. Причём эти слова передают не столько объективный цвет, сколько его восприятие, на что указывают включенные в предложение обозначения эмоционально-проективных и эмоционально-каузативных признаков: *радостный, ласковый, грусть, зловещий* [7, с. 84]. Этому же эффекту способствуют указания на взаимодействие зрительных и обонятельных впечатлений: *среди радостного сверкания... таилась грусть; запах гари вмешивался порою в... благоухание*. Перцептивный модус, таким образом, сливается с интерпретационным, что придаёт рассматриваемому прозаическому отрывку субъективизм, «лиризирует» его.

4. Регистровая неоднородность.

Заходя во двор усадьбы Триродова, сёстры Елисавета и Елена встречают там молодых учительниц, одна из которых говорит:

Мы сняли обувь с ног, и к родной прикипили земле, и стали веселы и просты, как люди в первом саду. И тогда мы сбросили наши одежды и к родным прикипили стихиям. Обласканные ими, облебянные огнем лучшей нашего прекрасного солнца, мы нашли в себе человека. Это — ни грубый зверь, жаждущий крови, ни расчетливый горожанин, — это — чистую плоть и любовью живущий человек.

Регистровая принадлежность этого фрагмента трудно определима: то ли перед нами информативный регистр, повествующий о том, что сделали учительницы и ученики школы Триродова, то ли генеритивный, говорящий о людях в целом. Ко второму прочтению склоняет синтаксическая структура фрагмента (повторение союза *и*, инверсия, краткие формы прилагательных, использование союза *ни... ни...*) и его лексическое наполнение.

5. Внимание к парадигматическим связям.

Опять был лес, тихий, темный, внимательно-слушающий что-то. Елисавета шла одна, спокойная, синеватая, простая в своей простой одежде, такая сложная в стройности глубоких переживаний. Она задумалась, — то вспоминала, то мечтала. Мерцали синие очи мечтами. Мечты о счастье и о любви, о тесноте объятий, с иную сплетались любовью, великою любовью, и раскалились обе одна другою в сладкой жажде подвига и жертвы.

И о чём не вспоминалось! О чём не мечталось!

Острые куются клинки. Кому-то выпадет жребий.

Вет высокое знамя пустынной свободы.

Юноши, девы!

Его дом, в тайных переходах которого куются гордые планы.

Такое прекрасное окружение обнаженной красоты!

Дети в лесу, счастливые и прекрасные.

Тихие дети в его дому, светлые и милые, и такую овевянные грустью.

Кириша, странный.

Портреты первой жены. Нагая, прекрасная.

Мечтательно мерцали Елисаветины синие очи.

Строки, представляющие поток мыслей, ассоциаций Елисаветы, даже графически организованы как стихотворение. Абзацное членение – одно из выражений авторской модальности, в нём могут быть заложены определённые авторские интенции, тем более в случае, когда используется нетривиальное членение прозаического текста: одно предложение (иногда – два, иногда с парцеллятом) – один абзац – одна строка. Высказывания слабо связаны между собой, связь постигается интуитивно, мысль героини перескакивает с одного на другое по закону ассоциаций. В высказываниях присутствует модус персонажа (Елисаветы), о чём говорят оценочные прилагательные: *прекрасное окружение, прекрасные дети, Кириша странный* и риторические восклицания: *«И о чём не вспоминалось! О чём не мечталось!», «Юноши, девы!», «Такое прекрасное окружение обнаженной красоты!»*. Начало и конец фрагмента образуют кольцевую композицию: *«Мерцали синие очи мечтами! <...> О чём не мечталось!»* в начале рифмуется с финальным *«Мечтательно мерцали Елисаветины синие очи.»*

6. Главенство эстетической функции языка.

Инверсия – одно из проявлений главенства эстетической функции языка в романе Ф. Сологуба. Рассмотрим отрывок, в котором Елисавета и Елена подходят к дому Триродова и всё вокруг кажется им загадочным.

Волнение героинь как будто передаётся с помощью размытия жёсткого порядка слов – инверсия. Возникают неожиданные перестановки слов, как бы имитирующее скачки сознания, которое в волнении фиксируется на отдельных предметах или чувствах и выделяет их из остальных: *«Кое-где цветы виднелись, — мелкие, белые, пахучие», «Странно пахло, — тоскливый, чуждый*

разливался аромат» (на первый план выходит не сам запах, а чувства, которые он вызывает).

Другое проявление акцентирования языковой формы – звукоимитация:

Вечерний сумрак томился под вечными сводами леса, шуршал и шелестел еле внятыми шумами и шорохами, жуткими шепотами таящихся и крадущихся.

Скрытый жар пожаров становился невыносимым.

Лиризация и иронизация распределены в тексте трилогии в зависимости от авторского модуса. Так, там, где речь идёт о том, к чему автор относится положительно, в описаниях любви, в изображениях мира идеального, в моменты наивысшего волнения и драматического напряжения, Сологуб использует приёмы лиризации. Когда речь идёт о чём-то, чего автор не одобряет, во фрагментах, связанных с реальностью и действительным миром, с серой и скучной обыденностью, используется ирония и сарказм как разновидность иронии (см. Сарказм – сатирическая по направленности, особо едкая и язвительная ирония, с предельной резкостью изобличающая явления, особо опасные по своим общественным последствиям [14, с. 340]). Иногда этот сарказм доходит до гротеска (см. Гротеск – предельное преувеличение, придающее образу фантастический характер [14, с. 60]).

Из богатого арсенала средств создания иронии в художественном повествовании, выделяемых разными исследователями (см. [15, с. 34 – 43; 16, с. 14 – 55; 17]), в «Творимой легенде» встречаются следующие:

- 1) использование слова в смысле, противоположном буквальному;
- 2) цитирование, аллюзии, пародирование;
- 3) оксюморон.

Рамки статьи позволяют нам проиллюстрировать их, как и средства лиризации, на отдельных примерах.

1. Использование слова в смысле, противоположном буквальному.

Егорку похоронили. Мать повыла над его могилою протяжно и долго и пошла домой. Она была уверена, что мальчишке там будет много лучше, чем на земле, и утешалась. А истинно русские люди, Кербах, Остров и другие такие же, не могли на этом успокоиться. Они распускали злые слухи.

Определение истинно русские употреблено здесь в ироническом смысле. Сологуб иронизирует по поводу ненастоящего, показного патриотизма, за маской которого скрывается нетерпимость к другим людям и поиск собственной выгоды.

2. Цитирование, аллюзии, пародирование.

Говоря о Петре Матове, к которому писатель относится несколько снисходительно, не разделяя его точки зрения, Сологуб цитирует известное стихотворение В. Брюсова «Юному поэту»:

Петр Матов, высокий, худощавый, бледный юноша с горящими глазами, с видом человека, собирающегося поступить в пророческую школу, казался озабоченным и раздраженным.

Это можно также расценить, как обыгрывание штампа Серебряного века, образа юного, восторженного, горящего какой-то идеей человека. Пётр Матов в целом неплохой человек, но автор, а вместе с ним и персонажи, на стороне которых он находится (Елисавета, Триодов), критикуют в нём именно этот юношеский максимализм, односторонность и узость взглядов.

В следующем отрывке Сологуб продолжает литературную цитацию и иронизирует над литературным, поэтическим миром в целом, прибегая к пародированию и самопародированию. Сологуб делает отсылку к прецедентной для русской культуры ситуации – трагической, несправедливой гибели поэта и к прецедентной теме «поэт и толпа»:

Во всей стране развелось множество всякого рода необыкновенных людей: ясновидящих, блаженных, теософствующих и настаивающих. Появилось одновременно много поэтов, из которых большая часть была объявлена ге-

ниальными. Только немногие скептики говорили, что через пять лет будут забыты все эти новоявленные гении.

<...>

Польщенные, но и смущенные собратья его согласились с ним, но в душе с этим не могли примириться. Однажды общим скопом они возвели его будто бы для интимного, но торжественного увенчания лаврами на самую высокую скалу над морем и оттуда низвергли его в шумящие, опененные волны. Разбиваясь о ребра острых камней, цепляясь за кусты золотыми кудрями, низвергаемый поэт вопил неустовым голосом:

— Нет, весь я не умру. Позор, позор завистникам!

<...>

Фраза «Нет, весь я не умру» – отсылка к стихотворению А.С. Пушкина «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...», а заодно и ко всей традиции жанра стихотворных «памятников». Дополнительный иронический эффект создаёт размещение приподнятой и разговорной лексики (*возвели, торжественное увенчание лаврами, низвергли, опененные и развелось, общим скопом, цепляясь, вопил*). На грамматическом уровне этот эффект проявляется в глаголах среднего рода и неопределённо-личных конструкциях: *развелось, появилось, была объявлена, будут забыты*. Автор как бы дистанцируется от написанного, «остраивает» его. Ирония Сологуба направлена на противопоставление тщеславия подлинному творчеству. По контрасту с этими поэтами вспоминается скромность Триодова, известного лишь узкому кругу читателей и не стремящегося к славе. В лице «новоявленных гениев» Сологуб осмеивает пустую суету, житейскую пошлость. Такую же цель имеет ирония и во многих других эпизодах трилогии.

3. Оксюморон.

Сологуб использует приём оксюморона, чтобы показать изъяды скородожских жителей. Сначала вроде бы даётся положительное описание, но потом в него вклинивается противоположное по смыслу слово, перечеркивающее жирной чертой нарисованную привлекательную картину.

Колопацкая была в белом нарядном платье. Белая шляпа с розовыми мелкими цветками, белые перчатки, белый зонтик, белые цветы у пояса – совсем как невеста. Пахло от нее дорогами, но противными духами. С нею сидел Жербенев в белом кителе с погонами отставного полковника.

Итак, Ирония и Лирика в «Творимой легенде» контрастируют друг с другом. Язвительные, злоязычные описания действительности оттеняют возвышенные картины мира идеального. И наоборот: несовершенство окружающего мира проступают ещё более ярко на фоне поэтических моментов.

Интересно, что после своего появления «Творимая легенда» получила много негативных отзывов. Её часто сравнивали с «Мелким бесом», отмечая, что она во многом проигрывает ему. При этом критике не увидели, что за «невнятной» формы стоит на самом деле эмоциональная полифоничность произведения. Если «Мелкий бес» эмоционально почти однороден и насквозь пропитан ироническим тоном, то «Творимая легенда» как бы распадается на две части – милое сердцу автора, Лирическое, и Ироническое, презираемое автором и всячески им высмеиваемое, хотя и признаваемое частью этого мира. Эти тональности, особенно после первой части, резко сменяют друг друга, что оказывает влияние на выбор языковых средств. Но Сологуб не случайно вводит в роман философскую концепцию Лирики и Иронии. В свете этой концепции становится понятной необычность тона повествования и порой резкая смена одного другим. Это закономерное чередование авторских тональностей, распределённых по тексту в зависимости от содержания. Но при этом автор и герои пытаются найти нечто третье и прийти к синтезу этих двух начал.

Источники

Сологуб Ф. Творимая легенда. В 2 т. Худож. лит. М., 1991. 796 с.

Библиографический список

1. Рублева Н.И. «Творимая легенда» Федора Сологуба как явление русского неореализма. Диссертация ... кандидата филологических наук. Вологда, 2002.
2. Сологуб Ф. Демоны поэтов. Available at: https://www.fsologub.ru/doc/journalism/journalism_35.html
3. Барковская Н.В. Поэтика символистского романа. Диссертация ... доктора филологических наук. Екатеринбург, 1996.
4. Сысоева А.В. Ироническое переосмысление образов мировой литературы в романе Федора Сологуба «Королева Ортруд» (второй части трилогии «Творимая легенда»). В Сологубовские чтения, 2009. Available at: <http://www.kresttsy.ru/node/432>
5. Глинкина Н.А. Роман Ф. Сологуба «Творимая легенда» (Проблема художественного синтеза жизнеподобия и условности). Диссертация ... кандидата филологических наук. Ульяновск, 2003.
6. Львова М.А. «Творимая легенда» Ф. Сологуба: дис. ... канд. филол. наук. Ярославль, 2000. 181 с.
7. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. Москва, 2004.
8. Сидорова М.Ю. Грамматика художественного текста (проза, поэзия). Москва, 2000.
9. Крылова И.А., Тулякова Н.А. Слово «Легенда» в речевом употреблении и в словарном отражении: заимствование, функционирование, идеология. Вестник Томского государственного университета. Филология. 2017; 45. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/slovo-legenda-v-rechevom-upotreblenii-i-v-slovnom-otrazhenii-zaimstvovanie-funkcionirovanie-ideologiya>
10. Мелетинский Е.М. Поэтика мифа. 3-е изд., репринтное. Москва: Восточная литература РАН, 2000.
11. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. 4-е изд., Москва, 1997.
12. Павлович Н.В. Словарь поэтических образов: на материале русской художественной литературы XVIII–XX веков: В 2 тт. Н.В. Павлович. Москва: Эдиториал УРСС, 1999. Т. 1. 848 с.; Т. 2 – 872 с.
13. Гинзбург Л.Я. Частное и общее в лирическом стихотворении. Литература в поисках реальности. Ленинград, 1987: 87 – 113.
14. Тимофеев Л.И., Тураев С.В. Словарь литературоведческих терминов. Москва: Просвещение, 1974.
15. Ермакова О.П. Ирония и её роль в жизни языка. Калуга: Изд-во Калуж. пед. гос. ун-та, 2005.
16. Походня С.И. Языковые виды и средства реализации иронии. Киев: Наукова думка, 1989.
17. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. Москва: Языки славянской культуры, 2002.

References

- Rubleva N.I. «Tvorimaya legenda» Fedora Sologuba kak yavlenie russkogo neorealizma. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Vologda, 2002.
- Sologub F. Demony po' etov. Available at: https://www.fsologub.ru/doc/journalism/journalism_35.html
- Barkovskaya N.V. Po' etika simvolisticheskogo romana. Dissertatsiya ... doktora filologicheskikh nauk. Ekaterinburg, 1996.
- Sysoeva A.V. Ironicheskoe pereosmyslenie obrazov mirovoj literatury v romane Fedora Sologuba «Koroleva Ortruda» (vtoroy chasti trilogii «Tvorimaya legenda»). V Sologubovskie chteniya, 2009. Available at: <http://www.kresttsy.ru/node/432>
- Glinkina N.A. Roman F. Sologuba "Tvorimaya legenda" (Problema hudozhestvennogo sinteza zhiznepodobiya i uslovnosti). Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Ulyanovsk, 2003.
- L'vova M.A. "Tvorimaya legenda" F. Sologuba: dis. ... kand. filol. nauk. Yaroslavl', 2000. 181 s.
- Zolotova G.A., Onipenko N.K., Sidorova M.Yu. Kommunikativnaya grammatika russkogo yazyka. Moskva, 2004.
- Sidorova M.Yu. Grammatika hudozhestvennogo teksta (proza, po' eziya). Moskva, 2000.
- Krylova I.A., Tulyakova N.A. Slovo «Legenda» v rechevom upotreblenii i v slovomom otrazhenii: zaimstvovanie, funkcionirovanie, ideologiya. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. 2017; 45. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/slovo-legenda-v-rechevom-upotreblenii-i-v-slovomom-otrazhenii-zaimstvovanie-funktsionirovanie-ideologiya>
- Meletinskij E.M. Po' etika mifa. 3-e izd., reprintnoe. Moskva: Vostochnaya literatura RAN, 2000.
- Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij. S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova. 4-e izd., Moskva, 1997.
- Pavlovich N.V. Slovar' po' eticheskikh obrazov: na materiale russkoj hudozhestvennoj literatury XVIII-XX vekov. V 2 tt. N.V. Pavlovich. Moskva: Editorial URSS, 1999. T. 1. 848 s.; T. 2 – 872 s.
- Ginzburg L.Ya. Chastnoe i obshee v liricheskom stihotvorenii. Literatura v poiskah real'nosti. Leningrad, 1987: 87 – 113.
- Timofeev L.I., Turav S.V. Slovar' literaturovedcheskikh terminov. Moskva: Prosveschenie, 1974.
- Ermakova O.P. Ironiya i ee rol' v zhizni yazyka. Kaluga: Izd-vo Kaluzh. ped. gos. un-ta, 2005.
- Pohodnya S.I. Yazykovye vidy i sredstva realizacii ironii. Kiev: Naukova dumka, 1989.
- Sannikov V.Z. Russkij yazyk v zerkale yazykovoj igry. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2002.

Статья поступила в редакцию 29.09.19

УДК 811.581

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00177

Zhang Chunmiao, postgraduate, Higher School of Translation and Interpreting (faculty), Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: 279277407@qq.com

A STUDY OF METAPHOR IN CHINESE RAILWAY TERMS. The article discusses a phenomenon of metaphor in the field of railway transport in the Chinese language, approaches to their study in terms of cognitive linguistics and typology. Metaphors used in scientific and technical language are closely related to the rapid growth of science and technology. Based on the theory of metaphor, the article shows features of metaphorical interpretation for the needs of railway terminology in the Chinese language. The paper also focuses on a notion of ontological metaphors representing the basic experience of human perception and material meaning in the physical world. The study also develops a classification of ontological metaphors in the field of railway transport in the Chinese language based on a specific source area.

Key words: metaphor, terms, railway, Chinese language.

Чжан Чунмяо, аспирантка факультета Высшей школы перевода, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: 279277407@qq.com

ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНЫЕ ТЕРМИНЫ, ОБРАЗОВАННЫЕ ПОСРЕДСТВОМ МЕТАФОРЫ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В настоящей статье рассматриваются термины-метафоры в области железнодорожного транспорта в китайском языке, подходы к их изучению с точки зрения когнитивной лингвистики и типологизации. Использование метафоры в научно-техническом языке тесно связано с быстрым ростом науки и техники. На основе теории метафоры в статье показываются особенности метафорического осмысления для нужд железнодорожной терминологии в китайском языке. В центре внимания находятся онтологические метафоры, выступающие базовым опытом человеческого восприятия и материальной сущности в физическом мире. Также в исследовании разрабатывается классификация онтологических метафор в железнодорожной терминологии в китайском языке на основании определенной области-источника.

Ключевые слова: метафора, термин, железнодорожный транспорт, китайский язык.

Изучение метафоры прошло два основных этапа: риторическое исследование и семантическое исследование, которые оказали влияние на то, как метафора определяется лингвистическим энциклопедическим словарем. Метафора (от греч. *metaphora* 'перенос') «троп или механизм речи, состоящий в употреблении слова, обозначающего некоторый класс предметов, явлений и т. п., для характеристики или наименования объекта, входящего в другой класс, либо наименование другого класса объектов, аналогичного данному в каком-либо отношении. В расширительном смысле термин метафора применяется к любым видам употребления слов в непрямом значении» [1, с. 296].

В настоящее время интенсивно развивается когнитивное направление, в рамках которого оформилась теория концептуальной метафоры. Эта теория возникла на основе книги «Метафоры, которыми мы живем», опубликованной Дж. Лакоффом и М. Джонсоном в 1980 году и работы Дж. Лакоффа (1993) «Modern Metaphor Theory». Дж. Лакофф и М. Джонсон полагают, что «метафора – это не только форма риторики, но и своего рода проекция». Антропоцентризм как внимание к языку и познанию человека является характерным признаком метафоры [2; 3; 4; 5]. Модель метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона состоит из двух пространственных структур, в которой первое пространство является областью-источником, а второе – областью-целью метафоризации. Процесс проецирования из области-источника в область-цель представляет собой процесс построения механизма метафоры.

Дж. Лакофф и М. Джонсон (1980) делят метафору на две категории в соответствии с исходным доменом и правилами отображения: 1) на пространственные метафоры, 2) онтологические метафоры и 3) структурные метафоры в соответствии с областью-источником. В издании «Метафоры, которыми мы живем» за 2003 год они добавили, что метод разделения метафоры на онтологию, структуру и ориентацию является искусственным: все метафоры являются онтологическими, структурными и азимутальными, потому что они создают объекты целевого домена после проекции, они проецируют структуру на структуру и проецируют направленную преднамеренную схему.

Через метафору рождаются термины, в основе которых лежат слова, относящиеся к человеку и окружающему его миру. Изменение окружающего мира приводит к изменению типов метафор в терминологии. Метафоры в же-

лезнодорожной терминологии китайского языка, мы вслед за Дж. Лакоффом и М. Джонсоном также выделяем метафоры, разделив их на онтологические метафоры, структурные метафоры и пространственные метафоры. В статье GB / T50262-2013 «Стандарта основных терминов железнодорожного строительства», выделяется 1,862 термина по различным специальностям и применение вышеизложенных трех типов метафор в железнодорожной терминологии в китайском языке на основе характеристик языковой структуры.

Онтологическая метафора – это базовый опыт человеческого восприятия и материальной сущности в физическом мире. Мы можем выделить на конкретную и воспринимаемую концепции, а концепция целевой области-цели представляет собой неизвестную абстрактную концепцию объекта. Можно использовать область-источник для описания области-цели.

В соответствии с конкретной областью-источником, онтологические метафоры в железнодорожной терминологии в китайском языке делятся на следующие группы: метафора предметов домашнего обихода, органов человеческого тела, животных и определенных мест (артефактов), являющих областью-источником.

а) Метафоры предметов домашнего обихода, являющихся областью-источником, можно проследить на следующих примерах (см. табл. 1). Например: Кровать – домашний предмет, служащий для сна человека, подпирая дело человека.

Балластная призма, обычно обозначает подстилающий слой из балластов под шпалами и над земляным полотном для поддержки шпал.

Таблица 1

Метафора предметов домашнего обихода

Область-источник (предметы домашнего обихода)	Область-цель (железнодорожные термины)
枕头 zhen-tou (подушка)	轨枕 gui-zhen (шпала) 弹性轨枕 tan-xing-gui-zhen (шпала с упругим основанием)
床 chuang (кровать)	道床 dao-chuang (балластная призма) 基床 ji-chuang(основание)

Основание, обычно обозначает котлован, разработанный на основании естественного грунта, и представляет собой несущий слой, непосредственно держащий здания (сооружения) и передающий нагрузку от верхних конструкций до грунта; балластная призма и основание, оба имеют опирающую функциональность.

б) Метафоры на основе переноса наименования органов человеческого тела, являющихся областью-источником метафоризации, отражены в следующей таблице (см. табл. 2). Например:

Рот – орган произношения и речи человека; переезд, обозначает место пересечения железной дороги и автодороги (устройство в местах пересечения железнодорожных путей с автогужевой дорогой в одном уровне); рот и переезд, оба назначены для коммуникации.

Плечо – орган, соединяющий верхнюю часть руки и туловищ человека; бровка, полосовая часть с определённой шириной, находящаяся между внешним краем полосы движения и краем земляного полотна, предназначена для обеспечения функциональности полосы движения и временной остановки и для поперечной поддержки дорожного покрытия. Плечо и бровка, оба имеют несущую функциональность.

Таблица 2

Метафора органов человеческого тела

Область-источник (структура человеческого тела)	Область-цель (железнодорожные термины)
口 kou (рот)	道口 dao-kou (переезд)
肩 jian (плечо)	路肩 lu-jian (бровка)

в) Метафора на основе наименований животных, являющих областью-источником (см. табл. 3). Например: горб – выпуклая часть в виде горной вершины на спине верблюда; аналогично, горочный обходный путь обозначает выпуклую часть на железнодорожной линии в виде горба.

Таблица 3

Метафора животных

Область-источник (строение животных)	Область-цель (железнодорожные термины)
鱼尾 yu-wei (рыбий хвост)	鱼尾板 yu-wei-ban (стыковая накладка)
驼峰 tuo-feng (горб)	驼峰调速系统 tuo-feng-tiao-su-xi-tong (система регулирования скорости движения на спускной части горки) 驼峰迂回线 tuo-feng-yu-hui-xian (горочный обходный путь)

г) Метафоры названия мест (артефактов), являющих областью-источником (см. табл. 4). Например:

Свая – колок, забитый в грунт для закрепления фундамента; свая из слов «промежуточная свая», «километровая свая» и «100-метровая свая» тоже имеет назначение для закрепления фундамента.

Таблица 4

Метафоры артефактов

Область-источник (место жительства)	Область-цель (железнодорожные термины)
桩 zhuang (свая)	中桩 zhong-zhuang (промежуточная свая) 公里桩 gong-li-zhuang (километровая свая) 百米桩 bai-mi-zhuang (100-метровая свая)
柱 zhu (столб)	支柱 zhi-zhu (столб)

д) Метафора инструментов, являющих областью-источником (см. табл. 5). Например: сеть – по первоначальному понятию представляет собой предмет из веревки или нитки для ловли рыб и птиц; железнодорожная сеть обозначает взаимосвязанную сеть железных дороги; особенность железнодорожной сети.

Таблица 5

Метафора инструментов

Область-источник (принадлежности для инструмента)	Область-цель (железнодорожные термины)
网 wang (сеть)	铁路控制网 tie-lu-kong-zhi-wang (опорная геодезическая сеть на железных дорогах) 三角形网 san-jiao-xing-wang (треугольная сеть) 承载网 cheng-zai-wang (сеть оператора)
线 xian (линия)	安全线 an-quan-xian (тупик безопасности) 避难线 bi-nan-xian (улавливающий тупик) 调车线 diao-che-xian (маневровый путь) 牵出线 qian-chu-xian (вытяжной путь) 渡线 du-xian (съезд) 梯线 ti-xian (линия лестничного типа)

Структурная метафора подразумевает построение второго понятия через первое понятие, когнитивные области двух понятий различны, но структура до и после сопоставления остается неизменной, и между составляющими существует соответствующая и регулярная взаимосвязь. Структурная метафора часто понимает нетрадиционные или даже абстрактные концепции, основанные на более конкретных концепциях, то есть концептуализация нематериальных, трудных для понимания и сложных вещей коренится в опыте осязаемых, знакомых и простых концепций в нашей жизни. Структурные метафоры, обычно встречающиеся в «Стандарте основных терминов железнодорожного строительства» GB/T 50262-2013, показаны в следующей таблице (см. табл. 6).

Таблица 6

Структурные метафоры

Область-источник (известная область)	Область-цель (железнодорожные термины)
强拆 qiang-chai (принудительный снос)	强拆 qiang-chai (принудительный снос)
岔路 cha-lu (ответвление дороги)	岔线 cha-xian (ответвление)
便路 bian-lu (удобная дорога)	铁路便线 tie-lu-bian-xian (железнодорожный временный обходный путь)
限界 xian-jie (габарит)	铁路限界 tie-lu-xian-jie (железнодорожные габариты)
天窗 tian-chuang (окно в крыше)	天窗 tian-chuang (технологическое окно)

Взяв «强拆 qiang-chai» (принудительный снос) в качестве примера, он обычно означает принудительное разрушение в когнитивном поле, а в железнодорожном поле означает, что высокоприоритетные вызовы принудительно прерывают текущие низкоприоритетные вызовы, но в этих двух когнитивных областях есть сходная точка «вынужденного изменения». В таком термине, как «天窗 tian-chuang» (окно в крыше), в когнитивном поле обычно относится к окну на крыше для вентиляции и передачи света, тогда как в железнодорожном поле оно относится к времени (технологическое окно), в которое поезд или станция не выпускают из-за строительства или технического обслуживания. Однако в двух когнитивных областях есть также общие черты, которые выражают «пустые области».

Пространственная метафора – это не концепт, создающий другую систему, но внутри той же концептуальной системы, которая организована путём отсылки на пространственные ориентации вверх/вниз, внутри/снаружи, спереди/сзади и др.

Лан Чунь изучал метафору ориентации «вверх/вниз» в китайском корпусе и пришел к следующим выводам:

а) Хорошие вещи – наверху, плохие вещи – внизу.
 б) Понятие наверху/внизу будет использоваться для построения четырёх целевых доменов: «домен количества», «домен социальной иерархии», «домен времени» и «домен состояния», которые соответственно выражаются как: количество больше – наверху, а количество меньше – внизу; статус высший – наверху, а статус низкий – внизу; время раннее – наверху, а время позднее – внизу; состояние хорошее – наверху, а состояние плохое – внизу.

в) В дополнение к концептуальным областям, представляющим вышеуказанные четыре абстракции, «наверху» также указывает на изменение поперечной позиции.

Библиографический список

1. Ярцева В.Н. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990.
2. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press, 1980.
3. Арутюнова Н.Д. *Теория метафоры*. Москва: Прогресс, 1990.
4. Телия В.Н. *Словарь образных выражений русского языка*. Москва: Отечество, 1995.
5. Подколзина Т.А. *Метафора и парадокс в английской терминологии*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 1994.

References

1. Yarceva V.N. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar`*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990.
2. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press, 1980.
3. Arutyunova N.D. *Teoriya metafory*. Moskva: Progress, 1990.
4. Teliya V.N. *Slovar` obraznyh vyrazhenij russkogo yazyka*. Moskva: Otechestvo, 1995.
5. Podkolzina T.A. *Metafora i paradoks v anglijskoj terminologii*. Dissertacija ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1994.

Статья поступила в редакцию 29.09.19

УДК 81-21

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00178

Isaeva A.S., *Cand. of Sciences (Philology), Dagestan State University of National Economy, Makhachkala Financial and Economic College, Branch of FGOBU in Finance University under the Government of Russian Federation (Makhachkala, Russia), E-mail: alpiat.isaewa@yandex.ru*
Zerbaliyeva N.F., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Technical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nailya.zerbaliyeva@mail.ru*
Magomedova Kh.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Technical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nailya.zerbaliyeva@mail.ru*
Samadova D.A., *Cand. of Sciences (Philology), Makhachkala Financial and Economic College, Branch of FGOBU in Finance University under the Government of Russian Federation (Makhachkala, Russia), E-mail: samadova.dina75@mail.ru*

PRINCIPLES OF DESCRIPTION OF A LITRARY TEXT WITH DIFFERENT LEVELS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION. The article outlines methods of describing discursive genres of a poetic text. Comprehensive indicators of poetic text are ranked by the construction of the locus of the literary language with different levels of intercultural communication. The first step is the initial fragmentation of the entire body of the poetic text. The second step is to create a vocabulary from the translated words of the Russian language, to build an n-gram language model. The third step is to segment the language model based on the algorithm of urban written language. Poetic text with different levels of intercultural communication is classified into the languages of the peoples of Dagestan. The method of analyzing the poetic text with an experimental description of a number of grammatical phenomena of the unwritten languages of the peoples of Dagestan combines the construction of background information of Russian languages and expands the cultural "niche" of components of the urban literary language.

Key words: Dagestan literature, Russian cities, linguistic differentiation, text, literary language.

А.С. Исаева, канд. филол. наук, *Дагестанский государственный университет народного хозяйства; Махачкалинский финансово-экономический колледж-филиал ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Махачкала, E-mail: alpiat.isaewa@yandex.ru*
Н.Ф. Зербалиева, канд. филол. наук, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный технический университет», г. Махачкала, E-mail: nailya.zerbaliyeva@mail.ru
Х.М. Магомедова, канд. филол. наук, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный технический университет», г. Махачкала, E-mail: nailya.zerbaliyeva@mail.ru
Д.А. Самадова, канд. филол. наук, *Махачкалинский финансово-экономический колледж-филиал ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Махачкала, E-mail: samadova.dina75@mail.ru*

ПРИНЦИП ОПИСАНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ТЕКСТА С РАЗНЫМИ УРОВНЯМИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье излагаются принципы описания жанров текста. Комплексные показатели текста ранжируются построением локуса русского языка с разными уровнями межкультурной коммуникации. Первый шаг построения локуса русского языка – это первичная фрагментация всего корпуса монологического текста. Второй шаг построения локуса литературного национального языка – создание вокабуляра переводных слов русского языка и построение n-граммной языковой модели. Третий шаг построения локуса литературного языка – это сегментирование языковой модели, исходя из алгоритма языка поэта. Поэтический текст с разными уровнями межкультурной коммуникации классифицируется на языки народов Дагестана. Метод анализа монологического текста с экспериментальным описанием ряда грамматических явлений письменных языков Дагестана объединяет построение фоновой информации дискурсивных жанров и расширяет культурную автономию компонентов городского литературного языка.

Ключевые слова: дагестанская литература, языки городов России, лингвистическая дифференциация, текст, литературный язык.

В современной дагестанской литературе продолжается атрофия изучения художественных произведений в жанровой системе, обусловленная практикой жанровой преемственности [1, с. 14]. Метод анализа текста, обусловленный практикой жанровой преемственности, объединяет построение фоновой информации монолога с экспериментальным описанием языков народов России [2]. Исследование фоновой информации текста с экспериментальным описанием в лингвокультурологическом аспекте способствует раскрытию ряда национальных особенностей языка в регистре дагестанской литературы, что, в свою очередь, и обуславливает не только **актуальность**, но и **научную новизну** исследова-

ния. Исходя из этого, **целью** данной статьи, прежде всего, явилось исследование фоновой информации текста с описанием компонентов текста популярной табасаранской поэтессы Г. Омаровой. Достижение цели исследования оказалось возможным при правильной постановке следующих **задач**: определить объём фоновой информации текста в регистре поэтической литературы и классифицировать единицы текста в регистре дагестанской литературы. Для этого нами были использованы методы анализа и описания компонентов текста Г. Омаровой. Достоверность результатов исследования подтверждена методами математической статистики.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в работе показана эффективность многоаспектного подхода к изучению процесса межкультурной коммуникации. **Практическая значимость** работы заключается в том, что результаты исследования могут использоваться при разработке лекций и семинаров по целому ряду курсов, таких, как: введение в теорию межкультурной коммуникации, общее языкознание, когнитивная лингвистика, теория дискурса и дискурсивный анализ.

Комплексные показатели текста Г. Омаровой ранжируются построением локуса литературного языка с разными уровнями письменных языков Дагестана – 10 (столбцов) по 4 (строки)¹. Поэтический текст Г. Омаровой с разными уровнями межкультурной коммуникации классифицируется авторами на языки городов России (Махачкала, Дербент, Каспийск, Майкоп, Грозный)².

На первом этапе апробирования маркеров текста Г. Омаровой наше внимание было сосредоточено, с одной стороны, на изучении компонентов городского литературного языка; с другой – на исследовании ценностного ориентира письменного языка среди письменных языков столицы Дагестана. Известны два подхода транскрибирования речи в письменных языках: базисный и фонетический (по определению Эндрю Витерби, алгоритм свёрточного декодирования). В обоих случаях выполняется разбивка на фразы. При базисном подходе,

фразы строятся из определённого количества слов, а при фонетическом подходе фразы декодируют количество фонем. Разбиение на отдельные фразы означает возможность соотнесения фонетической последовательности с конструкциями письменного (табасаранского) языка. Подобный алгоритм сочетает в себе практику пословного фрагментирования. Слова, полученные в результате фрагментации табасаранского текста, характеризуются высокой частотой достоверности и являются действительными типами пословного фрагментирования [3, с. 84]. Реализация данных идей на практике приводит к следующему итеративному алгоритму. Первый шаг – первичная фрагментация всего корпуса текста Г. Омаровой по единственному критерию информационной общности. Второй шаг – создание вокабуляра из переводных слов русского языка, построение n-граммной языковой модели [4, с. 22]. Третий шаг – это сегментирование языковой модели, исходя из алгоритма городского письменного языка. См. таблицу 1.

Диаграмма паронимии, передающая графемы языков, упорядочивает уровни линейных данных национального текста в электронной городской коммуникации [5]. Уровни линейных данных в городской коммуникации, независимо от корпуса национального языка, разграничивают диаграмму языков Российской Федерации [6]. См. таблицу 2.

Таблица 1

Сведения о соотношениях базовых лексем в поэтическом тексте Г. Омаровой

1	русский	16	23	19	19	19	22	19	21	19	18
2	аварский	19	20	19	18	18	20	16	17	17	16
3	агульский	13	18	16	19	15	15	14	14	13	14
4	даргинский	11	14	10	14	14	13	11	12	12	9
5	кумыкский	12	12	11	11	13	10	9	12	10	11
6	лакский	10	11	9	11	11	12	9	9	11	11
7	лезгинский	15	15	14	16	17	17	16	15	17	11
8	ногайский	12	14	14	14	17	16	12	12	13	15
9	рутульский	14	21	17	18	23	20	17	14	12	15
10	табасаранский	13	15	16	14	13	12	12	13	11	14
11	татский	11	19	14	14	18	16	12	13	16	12
12	цахурский	13	14	13	16	15	14	12	11	15	14

Таблица 2

Лексикографический портрет монологического текста как культурный ориентир городского населения

№	Национальность переводчика	Терминогруппы социологии		
		государственный титульный/ государственный нетитульный	возраст/пол переводчика /город	
1	русский	государственный титульный	мужчина Махачкала	60
2	аварский	государственный нетитульный	мужчина Махачкала	55
3	агульский	государственный нетитульный	женщина Махачкала	55
4	даргинский	государственный нетитульный	мужчина Махачкала	64
5	кумыкский	государственный нетитульный	женщина Махачкала	58
6	лакский	государственный нетитульный	женщина Махачкала	72
7	лезгинский	государственный нетитульный	мужчина Махачкала	57
8	ногайский	государственный нетитульный	мужчина Махачкала	70
9	рутульский	государственный нетитульный	женщина Махачкала	73
10	табасаранский	государственный нетитульный	женщина Дербент	57
11	татский	государственный нетитульный	женщина Дербент	62
12	цахурский	государственный нетитульный	мужчина Махачкала	65

¹ Шихалиева С.Х., Касимов М.А. Корпус табасаранских письменных памятников // Известия ДГПУ. Серия «Общественные и гуманитарные науки». Т. 12. № 1. 2018. С. 63 – 69.

² Гюлбеки Омарова – табасаранская поэтесса, член Союза писателей России (с 1997 г.), лауреат Государственной премии им. Р. Гамзатова (с 2019 г.).

Диаграмма паронимии в установке переводчиков

количество социальных установок в межэтническом пространстве	количество языков в социальных установках	
1	телезенг	русский
2	телезваргь	аварский
3	телизенг	агульский
4	тилизянгь	даргинский
5	телезенг	кумыкский
6	телезанг	лакский
7	телизенг	лезгинский
8	телизань	ногайский
9	телизенг	рутульский
10	телизенг	табасаранский
11	телизенг	татский
12	телезенг	цахурский

При выборе штампа монологического текста внимание исследователя оказалось сосредоточенным на описании синтаксических единиц русского языка [7, с. 6; 8]. Итоги исследования показывают базовые лексемы русского языка – 48 существительных (n), 10 прилагательных (adj), 10 местоимений (pro), 41 глагольных форм (v), 10 наречий (adv), 2 частицы (ptcp), 9 междометий (verbprt). Перевод морфологических единиц русского языка, широко применяемый в содержании коммуникативных практик, помогает систематизировать определение – русский язык есть инструмент обработки текста национального языка. Специальный характер описания инструментов корпуса текстов на 19 языках народов Дагестана, рассчитан, в первую очередь, на критерии создания типологии неологизмов³. См. таблицу 3.

Анализ языкового материала показывает, что индивидуальный образовательный маршрут ограничен двумя измерениями конситуации речевых единиц – автора (поэта), а также переводчика, типизирующего содержание произведения. Маршрут исследования содержания текста показал, что метаязыковой мониторинг переводческой деятельности помогает совершенствовать навыки перевода в конситуации речевых единиц, начиная от звучания и заканчивая информацией ассоциативно-апертивного новообразования. Анализ исследования фоновой информации произведения поэта может быть использован в процессе выявления национально-культурной специфики языковой картины мира, что существенно сближает с лингвистической концепцией инструментария текста. Технология описания текста с критериями распределения фоновой информации произведения поэта позволяет демонстрировать, что в распоряжении исследователя оказывается инструментарий переводческой деятельности, совершенствующий мониторинг лингвистики текста⁴. Что касается компонентов типологии текста в

конситуации речевых единиц, то формы метаязыка фиксируют закономерности описания синтаксической стилистики [9]. Выявленные аналоги описания синтаксиса речевых единиц с содержанием фоновой информации произведения поэта дифференцируют конвертацию концепции лингвистики текста.

Библиографический список

- Гасанова С.Х. Родные и государственные языки в коммуникации: тенденции сохранения и развития. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 5 (72): 565 – 567.
- Гумбольдт В. Звуковая система языков. Природа членораздельного звука. *Избранные труды по языкознанию*. Москва: Прогресс, 1984: 84 – 89.
- Забитов С.М., Эфендиев И.И. *Словарь арабских и персидских заимствований в лезгинском языке*. Махачкала, 2001.
- Караева С.А. Имя собственное*имя нарицательное как фактор системности в терминологии. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; 5-3 (59): 166 – 169.
- Осипова М.В. Об особенностях перевода фольклорных текстов письменных народов (на материале айнского фольклора). *Вестник ВГУ. Серия: лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2014; 1: 78 – 82.
- Уткин Л.В., Уткина И.Л. Быстродействующий алгоритм полногеномного поиска ассоциаций на основе анализа пар объектов. *Труды СПИИРАН*. 2018; 3 (58): 5 – 26.
- Шихалиева С.Х. Функциональная модель словаря национальной культуры и маршрут стилизации терминов. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 2 (63): 323 – 325.
- Шихалиева С.Х. Импликация элементов референции в семантической матрице (на материале дагестанских языков). *Гуманитарные исследования*. 2010; 4 (36): 168 – 172.
- Яковлев Н.Ф. Математическая формула построения алфавита (опыт практического приложения лингвистической теории). *Культура и письменность Востока*. Москва, 1928; Кн. I: 41 – 64.

References

- Gasanova S.H. Rodnye i gosudarstvennye yazyki v kommunikacii: tendencii sohraneniya i razvitiya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 5 (72): 565 – 567.
- Gumboldt V. Zvukovaya sistema yazykov. Priroda chlenorazdel'nogo zvuka. *Izbrannye trudy po yazykoznaniiu*. Moskva: Progress, 1984: 84 – 89.
- Zabotov S.M., Efendiev I.I. *Slovar' arabskikh i persidskikh zaimstvovaniy v lezgin'skom yazyke*. Mahachkala, 2001.
- Karaeva S.A. Imya sobstvennoe*imya нарицательное как фактор системности в терминологии. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; 5-3 (59): 166 – 169.
- Osipova M.V. Ob osobennostyah perevoda fol'klornykh tekstov pis'mennykh narodov (na materiale ajnskogo fol'klora). *Vestnik VGU. Seriya: lingvistika i mezhdkul'turnaya kommunikaciya*. 2014; 1: 78 – 82.
- Utkin L.V., Utkina I.L. Bystrodeystvuyushchij algoritm polnogenomnogo poiska associacii na osnove analiza par ob'ektov. *Trudy SPIIRAN*. 2018; 3 (58): 5 – 26.
- Shihaliyeva S.H. Funkcional'naya model' slovarya nacional'noj kul'tury i marshrut stilizacii terminov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 2 (63): 323 – 325.
- Shihaliyeva S.H. Implikaciya 'elementov referencii v semanticheskoy matricе (na materiale dagestanskikh yazykov). *Gumanitarnye issledovaniya*. 2010; 4 (36): 168 – 172.
- Yakovlev N.F. Matematicheskaya formula postroeniya alfavita (opyt prakticheskogo prilozheniya lingvisticheskoy teorii). *Kul'tura i pis'mennost' Vostoka*. Moskva, 1928; Kn. I: 41 – 64.

Статья поступила в редакцию 24.09.19

УДК 398

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00179

Abysova S.V., junior researcher, Research Institute of Altai Studies n.a. S. S. Surazakov, (Gorno-Altai, Russia), E-mail: surlai@mail.ru

GAME SONGS IN THE CONTEXT OF FOLK GAMES OF ALTAIANS. The rich song heritage of the Altai people allows to highlight the game songs in a separate group. They are closely connected with folk games, organically interwoven into the game activity, accompanying the game from the beginning to the end. The article provides a brief overview of scientific works on the topic of research, the game songs of Altaians are considered in connection with folk games, their attachment to certain stages of the game is tracked. The published and unpublished archival folklore materials with the author's translation into Russian are presented as examples. The lyrics of game songs are analyzed, the specifics of their use in the game context are revealed, poetry specificity is determined.

Key words: game songs, game activities, research, folklore heritage, text, content.

С.В. Абысова, мл. науч. сотр. БНУ РА «Научно-исследовательский институт алтаистики им. С.С. Суразакова», г. Горно-Алтайск, E-mail: surlai@mail.ru

ИГРОВЫЕ ПЕСНИ В КОНТЕКСТЕ НАРОДНЫХ ИГР АЛТАЙЦЕВ

Богатое песенное наследие алтайского народа позволяет выделить в отдельную группу игровые песни. Они тесно связаны с народными играми, органично вплетаются в игровую деятельность, сопровождают игру с начала до завершения. В данной статье осуществляется краткий обзор научных работ по теме исследования, игровые песни алтайцев рассматриваются во взаимосвязи с народными играми, отслеживается их привязанность к определённым

³ Шихалиева С.Х. Табасаранский язык: история и современность // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Т. 2. № 2. 2017. С. 103 – 109.

⁴ Гасанова М.А., Шихалиева С.Х. Табасаранская разговорная речь в современном городском пространстве: этническое и лингвистическое // Мир науки, культуры и образования, № 4 (71). 2018. С. 468 – 471.

этапам проведения игры. В качестве примеров представлены опубликованные и неопубликованные архивные фольклорные материалы с авторским переводом на русский язык. Проводится анализ текстов игровых песен, выявляются особенности их использования в игровом контексте, определяется поэтическое своеобразие.

Ключевые слова: игровые песни, игровая деятельность, исследование, фольклорное наследие, текст, содержание.

Игровые песни алтайцев неоднократно привлекали внимание исследователей фольклора. Тем не менее, их изучение во взаимосвязи с народными играми сохраняет свою актуальность. Немало вопросов до сих пор остаётся по содержанию игровых песен, их функциям, способам исполнения. Краткий обзор научных исследований даёт понимание о степени изученности игровых песен алтайцев. В данной работе мы обратились к имеющимся в научном архиве БНУ РА «Научно-исследовательский институт алтаистики им. С.С. Суразакова» записям текстов народных песен, а также привлекли опубликованные фольклорные материалы для изучения игровых песен алтайцев. Рассмотрение текстов игровых песен в контексте народных игр, на наш взгляд, позволит проследить приуроченность исполнения игровых песен ко времени, месту, игровой ситуации, тематику.

Самые ранние сведения по игровым песням алтайского народа в отечественной науке можно отнести к XIX веку. Один из первых миссионеров Алтайской духовной миссии, изучавший народы Алтая, протоиерей В.И. Вербицкий отмечал, что алтайцы склонны к пению и музыке. Также он охарактеризовал мелодику и способы исполнения песен. В песенном репертуаре алтайцев он различает религиозные, исторические, печальные, веселые, плясовые и прочие песни [1, с. 167]. В издании «Алтайские инородцы» им было опубликовано немало песен. Среди них имеется текст, который он определил как песню о дружелюбии и согласии.

<i>Язым! Келезін ярланып; Яш агаш бажі пурланып Яш углындар ойнольдар Яман айдыкп керек йок. Кузюм! Келезін курланып, Коп агаш бажі шужалып, Кучу углындар ойнольдор! Коп айдыкп керек йок.</i>	<i>Весна моя, ты, приходя, сияешь, Свѣжія деревья одѣваешь листьями. Молодые ребята, станем-те играть, А соротиться не должно. Осень моя, ты, приходя, тучнёшь, Верхи многих деревьев оголяешь. Малые ребята, будем-же играть, Много вздорить не надобно [1, с. 182-183].</i>
---	---

Текст имеет традиционную композицию с применением приёма параллелизма, который также был отмечен В.И. Вербицким. В песне говорится о дружелюбии и согласии, однако содержание текста позволяет утверждать, что основной темой представленной песни является приглашение к игре. Тексты песен со сходным содержанием были зафиксированы собирателями фольклорных материалов в XX веке.

Огромный вклад в классификацию и систематизацию песенного репертуара алтайского народа внес фольклорист Т.С. Тюхтенев. В опубликованный им сборник песен вошло немало количество игровых хороводных песен [2]. В монографической работе «Алтайские народные песни» исследователь впервые более подробно рассматривает игровые песни «*ойыннын кожондоры*». Он определяет игровую песню как синкретический вид народного искусства, объединяющий песню с плясками и играми, мелодику с движениями и действиями. Алтайская народная игра воспринимается как согласованное, коллективное движение по кругу или между рядами с обязательным сопровождением песней и пляской. Исследователь обращает внимание на происхождение и развитие игровой песни. По его мнению, игры и песни в далеком прошлом имели тесную связь. Присутствие традиционных форм игр и песенных диалогов в алтайской свадьбе является тому доказательством. Со временем традиционная игра претерпела некоторые изменения. С появлением новых игр и песен, связанных с действительностью советского периода, игровая песня стала массовой, приняв необычайно интересный характер. Как отмечает исследователь, наибольшее развитие игровая песня получила в 30-е и послевоенные годы. По форме исполнения игровых песен Т.С. Тюхтенев выделил унисонные и хороводные песни, из которых наиболее распространенным является унисонный тип исполнения. Характерной особенностью песен он считает умеренный темп, соответствующий спокойному движению играющих. Рассматривая содержание некоторых народных игр алтайцев, фольклорист приводит тексты песен, которые исполняются в определённых играх [3, с. 38 – 42].

Чуть позднее известный фольклорист С.С. Суразаков в работе «Алтай фольклор» рассматривал песни, исполняемые во время проведения народных игр и праздников. Он отметил, что такие песни приглашали людей к играм и праздникам [4, с. 98].

Игровые песни привлекали внимание деятелей театрального искусства. Исследователь драматического искусства Горного Алтая С.Н. Тарбанаква считает, что песенные состязания и игровые песни наиболее насыщены элементами театрализации. Искусствовед отмечает песни-диалоги, которые чаще всего исполняются молодежью. В таких песнях она отмечает задорный характер и словесную перестрелку [5, с. 9 – 13].

М.А. Демчинова рассматривает игровые песни как вид народной песни, утративший связь с древними обрядами. Она отмечает, что вместе с историческими событиями (войны, разруха, массовые аресты и др.) народная песня переживала сложные периоды в своем развитии, но и теперь свадебные обряды и праздники наполнены игровыми песнями [6, с. 57].

Анализ имеющихся научных изысканий показывает, что игровые песни алтайцев не раз подвергались изучению в связи с этнографическими, фольклорными, искусствоведческими исследованиями.

В недавнем прошлом игровые песни были достаточно распространенным видом народной песни, связанной с игровой культурой алтайцев. В настоящее время игры с исполнением песен встречаются крайне редко. Паспортные данные информантов, указанные в архивных материалах, позволяют сделать вывод, что в качестве информантов выступали в основном люди старшего поколения, сохранившие в памяти тексты бытовавших игровых песен. Исследуемые в работе тексты представляют собой достаточно большой пласт поэтических произведений. Основной особенностью их является связь с традиционными играми. Поэтому в данном исследовании особое внимание уделяется содержанию игровых песен, рассмотрению выполняемых функций в игровой деятельности. В зависимости от игровой деятельности, времени и пространства его осуществления, мы выделили песни, содержащие приглашение или вызов к игре и песни, сопровождающие и завершающие игровые действия.

Песни-приглашения к игре имеют свои особенности. В традиционной культуре было принято перед началом игр исполнять песни, призывающие к играм. В них звучит приглашение к одной или многим играм, а также к массовым праздникам. Они могут содержать вызов к определенной игре. Исследователь С.С. Суразаков определил их как *ойын-йыргалга кычыру* 'зазывалки к играм-праздникам' [7, с. 22]. Рассмотрим один из таких текстов:

<i>Кожон айдып берейин, Кожо ойнороор бар беди? Жангар айдып берейин, Жаба ойнороор бар беди? [8, ФМ № 377]</i>	<i>Песню исполнять стану [я], Вместе поиграть [чтобы] есть ли [кто]? Дьанар [песню] исполнять стану [я], Сообща поиграть [чтобы] есть ли [кто]?</i>
---	---

Обращение к присутствующим в вопросительной форме выражает желание исполнителя песни начать какую-либо игру. При этом в содержании песни обозначается награда за игру, в качестве которой в данном случае предлагается песня-дьянар. Если собравшиеся люди расположены к игре, то они отвечают песней. Возникает общение на песенном уровне. При сборе фольклорного материала автором статьи были записаны тексты песен, исполненные в форме диалога. В первом тексте песни выражалось обращение с вызовом:

<i>Бижеге мен кычырзам, Бижеге чыгарын ба? Моройлбшкы кычырзам, Сен мени жедерин бе? [8, ФМ № 527]</i>	<i>Если на пляску я позову, На пляску выйдешь ли? Если на состязание позову, Ты меня догонишь ли?</i>
--	---

В ответ на вызов второй информант исполнила песню:

<i>Сопогымды кийзем ле, Бижеге мен чыгарым. Бис экудин ортодо Мен женуни аларым [8, ФМ № 527]</i>	<i>Как только сапоги надену На пляску выйду я. Среди нас двоих Я победу одержу.</i>
---	---

Устно-поэтическое творчество алтайского народа содержит небольшое количество текстов игровых песен. В них ярко выражена коммуникативная функция. Определение их причастности к конкретной игре несколько проблематично в связи с тем, что с течением времени и изменением ценностей духовная культура народа также претерпевает трансформации. В этом процессе в традиционных играх забывается поэтическая часть, основной составляющей которой является игровая песня. Поэтому в некоторых случаях мы можем только предполагать, что отдельные песни исполнялись при проведении той или иной конкретной игры. Анализ имеющихся текстов песен с приглашением к игре показывает, что они отличаются своим разнообразием. Часто их содержание подсказывает условия проведения игры:

<i>Какпак таштын алдына Какпандажып ойноилык. Кайттаар мыны дегежин, Камчы түшти дежелик. Бөкөн кайын алдында Бөлчөндөжип ойноилык. База кайтаар дегежин, Бөркүм түшти дежелик [8, ФМ № 527].</i>	<i>Под скальным плоским камнем Нагибаясь, поиграем. Что же [с вами] это, если спросят, Плетка упала, скажем. Под крепкой берёзой Кружась, поиграем, Что же опять [с вами], если спросят, Шапка [моя] упала скажем.</i>
---	--

В песне заранее оговаривается место проведения игры (рядом со скалой, под берёзой), отображаются также многократно повторяющиеся игровые действия, как наклоны и движения по кругу. Песня содержит указания на конкретные вещи-атрибуты, которые используются в народных играх: *камчы* 'плетка', *бөрүк* 'шапка'. В игровой культуре алтайцев по сей день бытуют игры «*Камчы*» ('Плетка'), «*Бөрүк жагырыш*» ('Прятанье шапки'), «*Бөрүк чачыш*» ('Подкидывание шапки').

Тексты игровых песен, содержащих приглашение, достаточно часто определяют время проведения игр. Например, в песне промежуток времени для

игр обозначается такими понятиями как *күн чыкканча* 'до восхода солнца', *тан атканча* 'до наступления зари':

Көлдү-көлдү кечүни
Көрүп жүрүп кечелик.
Көрүшкеннин бчинде
Күн чыкканча ойнойлык.
Талду-талду кечүни
Талдап жүрүп кечелик.
Табарышкан бчинде
Тан атканча ойнойлык [9, с. 23].

Подобное обозначение времени является традиционным в мировоззрении алтайцев. Наступление утра и нового дня тесно связано с появлением утренней звезды *'тан чолмон'* и солнца *'күн'*. У алтайцев промежуток времени, обозначенные с их помощью, разделяются на несколько интервалов. Такое разделение времени описано в работе Э. В. Енчинова, где представлены названия, обозначающие каждый промежуток. По этой системе время, называемое в песне *күн чыкканча* соответствует времени выхода солнца, *тан атканча* – утру [10, с. 347].

Приглашение к игре в песнях выражается словами «ойнойлык», «ойнойлы» (поиграем) в разных текстах и вариантах. Подобные песни могут содержать в себе названия игр или информацию о ней (например, используемый атрибут – *көзөр*, шагай, сырга), правила и условия их проведения.

Песни, сопровождающие игровые действия, включены непосредственно в игровую деятельность и выполняют разные функции. Большое значение в народных играх имеет умение игроков договариваться между собой. Поэтому в некоторых случаях песня служила формой договора между участниками игры. Такие договоренности выражены в поэтических формулах, напоминающих алкышы-благопожелания:

Жанар ойдин ойыны
Жап-жакшынак ол болзын.
Айрылыштын кожоны
Аланзулу болболзын [11, с. 20 – 21].

Игры перед уходом домой
Пусть будут прехорошими.
Перед расставанием песни
Сомнений пусть не вызовут.

В песне высказывалось пожелание о благополучном окончании игр. Сходство песни с благопожеланиями прослеживается в использовании в ней формообразующего суффикса *~зын // ~зин*, выражающего желательность. Их повторяемость придает песне определенную ритмику. Синтаксически песня представляет собой четырёхстишие, состоящее из двух сходных по содержанию предложений. Песнями с подобным содержанием могут заканчиваться разные игры. С их помощью украшается сама игра, устраняются недочеты в правилах игры и в поведении играющих.

В нравственном отношении игра имеет большое значение. Она располагает немалым воспитательным потенциалом. В фольклорном наследии алтайского народа есть песни, предупреждающие нечестных игроков. С их помощью высказывалось предупреждение игрокам, пытающимся через различные уловки обмануть или схитрить. Так, например, поется в игре в «Прятанье серёжки»:

Куулы змиктү сырааны
Куурмактабай ойногор.
Торт толчылу сырааны
Төгүндеш жоктон ойногор [8, ФМ № 527]

В игру с медной серьгой,
Не лукавя, играйте.
В игру с серьгой с четырьмя пуговками
Без обмана играйте.

Смысл таких предупреждений сводился к тому, чтобы избежать неприятных моментов и недоразумений в ходе игры и указывает на существование этических норм в игровом поведении. В этом плане игровая песня располагает немалым воспитательным потенциалом.

Любой текст песни содержит эмоциональное настроение. По формулировке А. Н. Веселовского такие тексты отвечают «потребности дать выход, облечение, выражение накопившейся физической и психической энергии путем ритмически упорядоченных свойств и движений» [12, с. 214]. Посредством песни игроки могли высказать удовлетворённость или неудовлетворённость игрой. Если игра не складывается, игроки имели возможность через песни устранять недочёты в поведении играющих. Когда игра не складывается, неудовлетворённость игрока может быть выражена следующей песней:

Бөлүктелип ойын болт,
Бос калтамаг чыгым болт.
Чолтык-молтык ойын болт,
Чачагыма чыгым болт [8, ФМ № 527]

Неполная игра была,
Тканый кисет мой убыток понёс.
Куцей-короткой игра была,
Кисточка [моя] убыток понесла.

В игровой песне также может быть выражен призыв к завершению игры. В них нередко обозначается время окончания игр, высказывается пожелание о благополучном финале.

Библиографический список

1. Вербицкий В.И. *Алтайские инородцы*: сборник этнографических статей и исследований алтайского миссионера, протоиерея В.И. Вербицкого. Под редакцией А.А. Иванова. Москва: Т-во Скоропечатня А.А. Левенсон, 1893.
2. *Алтай албатынын кожондоры*. Горно-Алтайск, 1972.
3. Тюхтенов Т.С. *Алтайские народные песни*. Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1972.
4. Суразаков С.С. *Алтай фольклор*. Горно-Алтайск: Алтын-Туу, 2015.
5. Тарбанова С.Н. *Пути развития театров Южной Сибири*. Горно-Алтайск: ГАНИИИЯЛ, 1994.
6. Демчинова М.А. Алтай калыктын кожондорунун тургузуу ла бүдүрүнтиси аайычча бүдүмдери. *Билим*: Научн. журнал. Вып. 6. Горно-Алтайск: ГНУ РА «НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова», 2010: 47 – 59.
7. *Алтай албатынын чүмдү сөзү*. Горно-Алтайск, 1961.

Жака жылтыс ажа берди,
Жанар ойис једип келди,
Койу жылтыс астай берди,
Конор ойис једе берди.
Колдорыстан тудужып,
Кожондожып јаналык.
Јендеристен тудужып,
Јергележип баралык [11, с. 20 – 21]

На краю [неба] звезда закатилась,
Возвращаться время настало,
Густые звезды поредели,
Ночевать время [нам] настало.
За руки взявшись,
Раслевая, [домой] возвратимся.
За рукава взявшись,
Рядышком пойдём.

В игровом поведении завершение игры имеет особое значение. В содержании приведенной песни четко прослеживается желание мирного окончания игры, если даже в игре были недочеты. С исполнением такой игры завершается игровая деятельность, идет примирение между участниками.

Во многих песнях, связанных с игровой деятельностью, звучит тема поиска своей пары, выбора невесты или жениха. Песни с таким содержанием исполнялись на молодежных играх. Симпатии молодых находили выражение через инюсказание. Во многих текстах игровой песни воспевается образ молодого поколения, сопоставляемый с образами птиц, молодого дерева. Для сопоставления используется прием образного параллелизма:

Јаш агашка не керек?
Јайылып өзөр бүр керек.
Јаш бойыска не керек?
Јаңгарлажар ой керек.
Эмил агашка не керек?
Эзлп өзөр бүр керек.
Эм бойыска не керек?
Эптү үйрагаар ой керек [8, ФМ № 527].

Молодому дереву что нужно?
Распускающаяся листва нужна.
Молодым нам что нужно?
[Чтобы] песни распевать время нужно.
Хвойному дереву что нужно?
Нависая, растущая хвоя нужна.
Теперь [нам] самим что нужно?
[Чтобы] хорошо позулять время нужно.

Возраст играющих в песнях передается следующими словами и выражениями: *јаш бойыс* 'молодые', *балдар* буквально 'дети', но осмысливается как девушки, *јаш балдар* 'молодежь', *кыстар* 'девушки', *јаражай* 'красавицы', *көркүй* 'милый /милая', *канчын јуштте* 'в юности', *кара јашта* 'в крепкие годы', *кызыл-күрен јаш тушта* 'в цветущую молодую пору', *буланаттый јаш тушта* буквально 'как иван-чай в молодую пору', *јаш үйелер* 'молодое поколение'.

Как известно, молодёжные игры проводились в весенне-летний период обычно на природе, о чем свидетельствуют тексты песен. Игровое пространство в них изображается поэтическими описаниями как «*көк чанкырдын алдында, ак чанкырдын алдында*» 'под сине-голубым, под бело-голубым небом', «*алты јолдын белтири, јети јолдын белтири*» 'шесть дорог пересечение, семи дорог пересечение', «*кажыл чечек алтайга*» 'на зеленом цветущем Алтае'. Об этом также писал Л.П. Потапов, изучая культуру алтайцев: «Алтайская молодежь, как и вообще молодежь, очень любит веселиться. Юноши и девушки собираются вечерами после работы, летом обычно на открытом воздухе, поют и танцуют, водят хороводы...» [13, с. 146]. Он также отмечал, что алтайцы очень музыкальны и любят песню, а молодежь очень легко и быстро сочиняет новые песни. Такая склонность к поэтическому творчеству является этнической особенностью алтайцев, которая не раз отмечалась исследователями традиционной культуры. По высказываниям информаторов, песни рождаются в форме беседы, диалога или вспоминаются при непосредственном участии в игровой деятельности. Из этого можно заключить, что игровая деятельность предполагает необходимость их импровизации.

Игровые песни, сопровождающие народные игры, имеют традиционную композицию. В качестве поэтических приёмов в них используются образный параллелизм, сравнения, эпитеты, метафоры. В существующих вариантах песен используются синонимичные слова и выражения. Стройный ритм и организованность звучания песни создается с помощью использования перекрестной рифмы, рифмы-редифа, традиционного для устной поэзии алтайцев силлабического стихосложения.

В результате изучения текстов игровых песен мы приходим к выводу, что они так же, как все фольклорные произведения характеризуются коллективным творчеством, наличием вариантов текстов, использованием импровизации и традиционных поэтических средств. Являясь одним из распространенных видов народной песни, они отличаются функциональной нагрузкой. Анализ текстов позволили выделить песни, содержащие приглашение или вызов к игре и песни, сопровождающие и завершающие игровые действия. Огромное влияние на содержание песни оказывают народные игры, в контексте которых они исполняются. Поэтому они отражают условия проведения игр, требования к игрокам, в них определяются границы игрового пространства.

8. *Научный архив БНУ РА «Научно-исследовательский институт алтаистики имени С.С. Суразакова»*. ФМ Дело № 377, Дело № 49, Дело № 527.
9. *Алтай албатынын козондоры*. Горно-Алтайское книжное издательство, 1959.
10. Енчинов Э.В. Ночь в эпосе «Маадай-Кара» как отражение ночных запретов и ограничений в алтайской культуре. *Героический эпос и сказительское искусство народов Евразии: сохранение, изучение и популяризация*: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 100-летию со дня рождения сказительницы Натальи Черновой. Горно-Алтайск: БНУ РА «НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова», 2019: 342 – 352.
11. Чапьев Е.М. *Алтай козондор*. Горно-Алтайск: ГАНИИЯЛ, 1991.
12. Веселовский А.Н. *Историческая поэтика*. Москва, 1989.
13. Потапов Л.П. *Народы Южной Сибири*. Новосибирск: Новосибирское книжное издательство, 1953.

References

1. Verbickij V.I. *Altajskie inorodcy: sbornik etnograficheskikh statej i issledovanij altajskogo missionera, protoiereya V.I. Verbickogo*. Pod redakciej A.A. Ivanovskogo. Moskva: T-vo Skoropechatnaja A.A. Levenson, 1893.
2. *Altaj albatynyn kozhondory*. Gorno-Altajsk, 1972.
3. Tyuhtenev T.S. *Altajskie narodnye pesni*. Gorno-Altajsk: Gorno-Altajskoe otdelenie Altajskogo knizhnogo izdatel'stva, 1972.
4. Surazakov S.S. *Altaj fol'klor*. Gorno-Altajsk: Altyn-Tuu, 2015.
5. Tarbanakova S.N. *Puti razvitiya teatrov Yuzhnoj Sibiri*. Gorno-Altajsk: GANIIYaL, 1994.
6. Demchinova M.A. Altaj kalyktyr kozhondorynyn turguzuzy la bydyrintizi aajyncha bydymderi. *Bilim: Nauchn. zhurnal. Vyp. 6*. Gorno-Altajsk: GNU RA «NII altaistiki im. S.S. Surazakova», 2010: 47 – 59.
7. *Altaj albatynyn chymdy sōzi*. Gorno-Altajsk, 1961.
8. *Nauchnyj arhiv BNU RA «Nauchno-issledovatel'skij institut altaistiki imeni S.S. Surazakova»*. FM Delo № 377, Delo № 49, Delo № 527.
9. *Altaj albatynyn kozhondory*. Gorno-Altajsk: Gorno-Altajskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1959.
10. Enchinov E.V. Noch' v 'epose «Maadaj-Kara» kak otrazhenie nochnyh zapretov i ogranichenij v altajskoj kul'ture. *Geroicheskiy 'epos i skazitel'skoe iskusstvo narodov Evrazii: sohranenie, izuchenie i populyarizaciya: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyaschennoj 100-letiju so dnya rozhdeniya skazitel'nicy Natal'i Chernovoj*. Gorno-Altajsk: BNU RA «NII altaistiki im. S.S. Surazakova», 2019: 342 – 352.
11. Chapyev E.M. *Altaj kozhondor*. Gorno-Altajsk: GANIIYaL, 1991.
12. Veselovskij A.N. *Istoricheskaya po'etika*. Moskva, 1989.
13. Potapov L.P. *Narody Yuzhnoj Sibiri*. Novosibirsk: Novosibirskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1953.

Статья поступила в редакцию 30.09.19

УДК 82.0

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00180

Nazynchap T.Kh., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign Languages Department, Tuvan State University (Kyzyl, Russia),

E-mail: taigana82@mail.ru

Dorzhu N.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Foreign Languages Department, Tuvan State University (Kyzyl, Russia),

E-mail: namdolmaa@gmail.com

CREATIVE TRANSFORMATION OF THE NATIONAL PICTURE OF THE WORLD: SYMBOLIC IMAGES IN THE NOVELS BY S. SARYG-OOL AND N. DOMOZHAKOV. The work studies of artistic transformation of the national picture of the world in the classical works of Tuvan and Khakass literature – in the novels by the founders of national literature S. Saryg-ool and N. Domozhakov. The subject of the study is the symbolic images of the macrocosm in these novels, their role in revealing the national logic of world outlook. An analysis of the ethno-poetics of works helps to reveal fundamental features of the author's consciousness, the identity of the national mentality. The article analyzes a comparative aspect, and this is necessary for a systematic idea of the laws of the literary process as a whole. It is not by chance that the novels of S. Saryg-ool and N. Domozhakov were chosen, their creative path coincides with the years of formation, approval and development of a new culture in Tuva and Khakassia.

Key words: model of the world, symbolic images, tradition, poetics, national character.

T.X. Назынчап, канд. филол. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: taigana82@mail.ru

Н.С. Доржу, канд. пед. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: namdolmaa@gmail.com

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА: СИМВОЛИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ В РОМАНАХ С. САРЫГ-ООЛА И Н. ДОМОЖАКОВА

Данная работа посвящена исследованию художественной трансформации национальной картины мира в классических произведениях тувинской и хакасской литературы – романах основоположников национальных литератур С. Сарыг-оола и Н. Доможакова. Предметом исследования являются символические образы макромира в названных романах, их роль в раскрытии национальной логики миропонимания. Анализ этнопоэтики произведений помогает раскрыть основополагающие черты авторского сознания, самобытность национального менталитета. В статье проводится анализ в сравнительном аспекте, и это необходимо для системного представления о закономерностях литературного процесса в целом. Не случайно выбраны романы С. Сарыг-оола и Н. Доможакова, их творческий путь совпадает с годами становления, утверждения и развития новой культуры в Туве и Хакасии.

Ключевые слова: модель мира, символические образы, традиция, поэтика, национальный характер.

Выявление этнопоэтической специфики художественного слова представляется сегодня необходимым при изучении литератур народов Российской Федерации для осознания их особой модели развития в XX веке, создания новой концепции в общем контексте развития традиционной культуры в эпоху модернизации. В связи с этим несомненный интерес вызывает разработка проблемы этнопоэтики в индивидуальной творческой лаборатории художника как фактора творчества, определяющего своеобразие его художественного мышления и стиля, идейно-художественной структуры произведений.

Этнопоэтические традиции достаточно устойчивы потому, что они укоренены в общей системе материальной и духовной культуры народа. Менталитет этносов формируется природой, опытом приспособления к ней, образом жизни. Немаловажное значение имеют традиционные формы трудовой деятельности, для кочевых народов это кочевое, полукочевое скотоводство, охота, рыболовство, которые являлись основными способами хозяйствования и были обусловлены природно-географическими и ландшафтными условиями Республики Тыва и Республики Хакасия.

Для народа, основным образом жизни которого является кочевничество, природа – это не только материальное окружение, но и духовное воплощение,

это его дом, кормилец и спаситель. В основе мировидения тувинского и хакасского народов, их самоориентации во Вселенной – мифологические воззрения, о чем свидетельствует целый комплекс анимистических представлений, обрядовых ритуалов, культов, жертвоприношений «хозяевам» гор, рек, озер, местностей, тотемизм, фетишизация и профессиональный шаманизм, которые собственно и генерируют духовность и искусство народа. Из этого следует, что фундаментальным художественно-эстетическим средством выражения многогранного неповторимого национального менталитета тувинского и хакасского народов выступает мифологическая модель миропонимания. Именно мифология является мировоззренческой основой литературы Древности. Свообразием становления сибирских литератур является то, что интенсивное развитие авторского художественного слова приходится на Новейшее время, в которое народы вступили, сохраняя древнейшие воззрения.

Актуальность исследования определяется непреходящим значением творчества основоположников в тувинской и хакасской литературах, ролью их творчества в становлении и развитии национального искусства. Потребность в сравнительном исследовании творчества отдельных писателей возникает в связи с необходимостью системного представления о закономерностях литературного

процесса в целом. Творческий путь С. Сарыг-оола и Н. Доможакова совпадает с годами становления, утверждения и развития новой культуры в Туве и Хакасии, в процессе которых активно развивалась художественная литература. Среди факторов, способствовавших развитию тувинской литературы, важнейшее место занимают мифология и фольклор.

Художественное мышление С. Сарыг-оола и Н. Доможакова основано на глубоким знании устного народного творчества. В произведениях писателей предстает творческое освоение и переосмысление принципов народного творчества. Известные в Туве и Хакасии сказители Тюлюш Баазанай, Когел, Ак-Хойлен, Балтыжаков, Манарги, Аршанов репертуар которых составляет свыше ста богатых сказок, легенд, притч, оказали большое влияние на творческое становление и формирование мировоззрения будущего писателя.

В творчестве С. Сарыг-оола и Н. Доможакова особое место занимает его проза. Проза С. Сарыг-оола выделяется среди произведений тувинских прозаиков глубиной философского осмысления жизни, тонким выражением национальной ментальности, онтологичностью и рефлексией. С. Сарыг-оол одним из первых в тувинской литературе осваивает жанр романа, его «Повествование Ангыр-оола» является образцом тувинского романа. Это произведение не раз издавалось на тувинском языке, пять раз было опубликовано в центральных издательствах на русском языке, переведено на киргизский, литовский, эстонский, якутский, монгольский языки.

Николай Доможаков – один из основателей хакасской литературы. Значителен его вклад в развитие культуры, литературы, науки и образования республики Хакасия. Н.Г. Доможаков является автором первого хакасского романа «В далёком аале» (1960). Роман был переведён на русский язык Г.Ф. Сысолатиным (1970). За семь лет произведение выдержало более десяти изданий, тираж его превысил три миллиона. Роман переводился на тувинский, латышский, киргизский языки. По мотивам романа был снят художественный фильм «Последний год Беркута» (1977).

«Роман Н.Г. Доможакова как первое крупное, панорамное произведение в национальной литературе хакасов является прекрасным материалом для выявления модели художественного мышления. Несомненно, Н. Доможаков в своем романе отразил свою национальную среду» [1, с. 86].

Велико значение творчества С. Сарыг-оола и Н. Доможакова в развитии национальной литературы. Творчество обоих писателей стало предметом исследования с самого начала развития тувинского литературоведения.

Творчеству С. Сарыг-оола, его роману посвящены исследования М. Хадаханэ, М. Суровцева, Г. Ломидзе, В. Локонова, А. Калзана, Д.С. Куулар и др. В восьмидесятые-девяностые годы прошлого столетия появляется ряд работ, посвященных изучению связей литературы с ее истоками. Этнопоэтическое своеобразие прозы С. Сарыг-оола проанализировано в монографии Т.Х. Очур.

Изучению идейно-художественных особенностей первого хакасского романа Н.Г. Доможакова «Ырахы аалда» («В далёком аале») посвящены работы многих известных учёных и критиков из Хакасии и других регионов: М.А. Унгвицкой, П.А. Троякова, К.Ф. Антошина, А.Г. Кызласовой, Р.Т. Саковой, В.А. Карамашевой, Г.И. Ломидзе, Р.Г. Бикмухаметова, Л.Г. Якименко, С.В. Сартакова, С.И. Гармаевой, Р.А. Палкиной и др.

К литературно-критическим исследованиям, наиболее близким к нашей проблеме, можно отнести монографию «Народно-поэтические истоки национальных литератур Сибири (Бурятия, Тувы, Якутия)» С.Ж. Балданова, в которой рассматриваются и произведения писателей. Ученый утверждает, что их оригинальность и впечатляемость обусловлены поэтизацией истории и жизни родного народа, его культуры и фольклора. Произведения С. Сарыг-оола рождаются «на стыке национальных и общечеловеческих эстетических координат» [2, с. 184]. Произведения С. Сарыг-оола и Н. Доможакова рассматриваются и в работах Д. Романенко, Р. Палкиной, М. Татаринцевой и др.

Основной отличительной чертой прозы С. Сарыг-оола и Н. Доможакова от других писателей является то, что авторы наиболее ярко и целостно изображают национальную картину мира. Абстрактные понятия о Вселенной становятся доступными и созерцательными благодаря центральным образам-символам писателей, сквозь которые просвечивает глубинный смысл. Такое смысловое единство, объединяющее нечто духовное, интуитивное, ирреальное характерно образам-символам, выражающим понятия космоса. Космос – важнейшее понятие в мифопоэтической модели мира. Акт творения есть уничтожение хаоса и установление космоса. Гармония – это и есть обретение себя в пространстве и во времени универсума.

При этом для этноса особый акцент делается на самоидентификации во взаимопересекающихся горизонтальных и вертикальных пространствах. Центральным символическим образом горизонтального пространства является Степь, в образе которой воплощается самобытность этноэкологического, хозяйственно-культурного исторического развития народа.

В прозе С. Сарыг-оола изображается жизнь и быт кочевников оююрских степей. Степь у С. Сарыг-оола ассоциируется с беспредельным миром, Вселенной, она – больше, чем просто пространственная категория, а именно родовое начало. Это рельефно выявлено писателем в его романе «Повествование Ангыр-оола» через освещение инициационных моментов в судьбах героев. Так, при первом знакомлении с окружающим миром у Ангыр-оола главным образом фигурирует образ родной степи, которая положила начало патристическим чув-

ствам, родившимся в его сознании. Степь, где продолжается жизнь кочевников – героев С. Сарыг-оола, безусловно, относится к одному из решающих факторов, формирующих самобытность национального характера. Образ степи символически еще и тем, что приобретает глубокую сакрализацию. Само предстание о сакральности пространства является универсальным в мифопоэтике, где сакральному противопоставляется профанное. В сакральном пространстве степи тувинец не чувствует себя одиноким, там он интуитивно чувствует своих предков. Степь для кочевника – открытое пространство, в ней кочевник обретает свободу, уверенность, она – его дом, убежище, хранитель: «... в беспокойные, путанные времена у кочевников есть преимущество – они могут вдруг исчезнуть со всем своим хозяйством, со скотом и семьями: сегодня – в лесу, завтра окажутся на вершине Таннуольского хребта, через день, глядишь, раскинули стойбища где-нибудь в тихом логу Оююрского Амырака» [3, с. 296]. Степь – это и источник жизненных сил. У С. Сарыг-оола степь предстает щедрой плодородной землей, богатой тарбаганами, журами. Она у него материально-вещественный мир.

В романе «В далёком аале» Н. Доможакова степь изображается как дом кочевника. Степь – жива, она чувствует настроение героев, оберегает их. «По всей долине кони пузливо озирались и всхрапывали. Ринулся вперед еще один косяк, потом еще один... Задрожали кусты чия и солончаковой травы, закублились вихри, поднятые копытами. В движении пришли теперь все десять косяков. Кони неслись, готовые смять, распотать все на своем пути. Степь гнула под этим грохочущим живым обвалом...» [4, с. 11].

Но вместе с тем С. Сарыг-оол и Н. Доможаков отображают степь как духовную материю. Космичность степи проявляется в эпизодах, в которых Ангыр-оол от тоски по матери, родным общается с окружающей природой, успокаивает свою душу в степи родного Амырака. Исследователь хакасской литературы В.А. Карамашева отмечает следующее: «Степь у Доможакова показана как существо живое, составляющее вместе с людьми единое целое. Она, как человек, «торопится», «вздыхает», «молчит», «дышит», «просыпается» [5, с. 58]. Таким образом, степь в качестве духа порождает в человеке прекрасное, первозданную гармонию, поскольку она тождественна Вселенной.

Особый интерес вызывают образы курганов в романе «В далёком аале» Н. Доможакова. Они как молчаливые свидетели истории наблюдают все происходящее в степи. Хара-Курган, древнее изваяние, «красновато-серый, зернистый, с зеленоватыми потеками присохшего лишайника», смотрит на героев «человеческими глазами». Образ кургана таинственен, загадочен, он говорит внутренним монологом с людьми: «*Ты останешься здесь и не увидишь больше ни друзей, ни близких, ни солнца. И я буду сторожить твои останки так же верно, как сторожу кости всех зарытых под этим курганом...*» [4, с. 155].

Как описывается в романе, даже камни не остаются равнодушными, когда решается жизнь, судьба хакасского народа. «Они походили то на бойцов, припавших на колени и изготовившихся стрелять, то на сторожевых всадников, то на женщин-хакасок, вышедших к дорожке проводить воинов» [4, с. 183].

Анализ трансформации национальных образов мира, в частности образа степи, свидетельствует, что восприятие окружающего мира, природы тесно связано с мифологическим осознанием мира.

Если горизонтальное пространство представлено в прозе Н. Доможакова и С. Сарыг-оола в образе-символе степи, то священное вертикальное пространство символизирует образ горы, прежде всего, неотделима от понятия малой родины, родной земли. Не случайно, в первый раз увиденный мальчиком мир в «Повести о светлом мальчике» запечатлевается в его памяти картиной высоких гор Арыг-Бажы.

Горы, обращённые к солнцу, их «высотность» и «вершинность» в прозе С. Сарыг-оола символизируют внутреннюю одухотворенность человека, эстетику его сверхчувственных представлений. В главе «Бедик даг бажынче уне берге-ниря» («На высокой горе»), входящей в цикл повествования о детстве главного героя, автор с особой тонкостью рисует эмоциональную взволнованность героя, ощущающего неопределимую силу блаженства духа гор: «*Я хорошо помню, когда мне было ровно пять лет как мы с братом ходили за орехами и добрались до вершины очень высокой горы,* – рассказывает Ангыр-оол: «*Да кто видел такую поднебесную высоту! Просторная долина нашего чайлага смотрелась совсем маленькой, так ровно растелилась зеленый, нежным шелком. А курты, прямо мелкие-мелкие, как белые грибы. Я сначала не узнал своих коров на пастбище, они тоже как муравьи крохотные*» [3, с. 55]. Абсолют образа-символа гор отражается в сознании, в эмоциональном восприятии героя:

«*– Мужиче ведь ничего не боится. Мы будем подниматься на вершины еще высотных, еще труднодобываемых гор!* – ответил брат. И я никогда не забуду, как я радовался и гордился тогда, глядя вперед с высоты горы» [3, с. 55 – 56]. В образе-символе горы выражена мысль о духовном обновлении героев. Уже в пять лет Ангыр-оол через величественность высоких гор трепетно осознал величие, их благородство, богатство родной земли. Данный инициационный этап формирует в герое любовь к родному краю, родному народу.

Следующий этап духовной самоидентификации героя происходит в отрочестве и вновь отражается образом-символом горы. Заблудившегося и чудом оставшегося в живых батрака-сироту находят охотники, привечают и провожают его до перевала. Ангыр-оол стоит на вершине перевала Танды, видит, чувствует красоту родины, его охватывает прилив новых жизненных сил. Созерцание сочности, разноцветной палитры жизни с высоты горы С. Сарыг-оол передает

естественно и ошутимо: «*Стоя там, на вершине горы, не налюбуйешься, восхищаешься тем, какие эти волшебные высокие, то ли синие, то ли красные мосуе вершины тайги, как текут ручейки от еще не растаявших сугробов, а между камнями среди ледников – прямо из-под снега растут разноцветные цветы! Мне казалось, эти цветы не мерзнут в холоде, как и я. Чувствуешь какую-то страшную, величественную силу, от чего невольно хочется помолиться, в то же время в тебе рождается такое святое красивое, могучее одухотворение, летишь, словно орел на недосягаемых вершинах*» [3, с. 148]. Если в первом инициационном этапе философское начало звучит в размышлениях старшего брата, то в данном случае рассуждение передается от первого лица, от лица самого героя. Здесь образ горных цветков среди серебряных ледников, закаленных холодом, введенный в ткань повествования, носит символический характер и ассоциируется с образом героя, успевшего закалиться в скитаниях, гонениях сиротской судьбы. Это восполняет пробел, появившийся между порой первого впечатления мальчика, стоящего и так же любующегося красотой природы с вершины горы, и настоящим временем. Временные аспекты раскрываются в романе пространственными категориями, «пространство осмысливается и соизмеряется временем» [6, с. 10]. Следовательно, образ-топос гор, его выраженный маркер – перевал – служит интуитивному проникновению самой сути, помогает изображению жизненных этапов человека. «Перевал в произведении С. Сарыг-оола явлен как пограничный рубеж своего и чужого пространств, следовательно, свободы и неволи. Душа героя на высоте перевала по дороге домой вырывается из неволи чужого негативного пространства, приобретает свободу и силу, подобную орлиному полету» [7, с. 61]. И, конечно же, образ перевала в романе раскрывает внутренние взгляды героя, его жизненные позиции. Герой С. Сарыг-оола в глубине души познает человеческую Доброту, Сердечность, образ охотников – земляков навсегда остается для него образцом подражания, эталоном духовных ценностей.

Образ гор в романе «В далеком аале» также изображается через призму национального мировидения: «... В воздухе колеблется марево, оно похоже на легкий пар, что поднимается из огромного закипающего котла. Края котла – зубчатые, сини. Это хребты Саяна и Алатау, окаймившие стель полукругом. А внутри этого котла раскаленными кажутся древние надмогильные камни из красного песчаника» [4, с. 16].

Поскольку образ-символ обладает функцией регенерирования памяти предшествующих поколений и отталкивается от их опыта, представлений, символический образ гор в прозе Н. Доможакова и С. Сарыг-оола имеет иконические элементы архаики. Топос гор в романе писателя предстает как сакральное место спасения, убежища. Например, после посещения могилы матери от страха, духовного изнеможения Ангыр-оол ищет убежище в горах: «*В испуге я полаялся назад, а как немного отошел, повернулся и что было силы помчался прочь. Не знаю, почему меня именно тянуло к высоте горы, оказалось, что я стою на Кызыл-Шат*» [3, с. 93]. Высотность, вершинность гор в сознании героя ассоциируется с чистым, священным местом, где исчезают любые страхи, где нет места дисгармонии.

Образ-символ гор у тувинского и хакасского народов традиционно является символом возрождения, материнского начала. Так, легенда о волчице, родоначальнице тюрков, гласит, что волчица находит убежище именно в горах Алтая и там, в пещере, рождает своих сыновей. Гора как символ спасения, возрождения выступает в творчестве писателя и в мифе о всемирном потопе. Согласно легенде, человечество спаслось благодаря горе Буура, на вершине которой осталась единственная суша размером круга юрты.

Священное вертикальное пространство, соединяющее Небо и Землю, символизирует глубокое духовное начало. Символический образ гор, воссозданный С. Сарыг-оолом, объединяет профанный и сакральный миры. В прозе писателя горы как обиталище божеств, хозяев тайги, небесных и тотемических прародителей выступают в качестве священного воплощения. В романе «Повествование Ангыр-оола» гора представлена как посредник между людьми и божествами. В день Шагаа, Нового года, весь аал, чтобы их услышал бог Эжен, поднимается на гору Сан-Салыр и там, на возвышенности, совершаются магические действия – ритуалы жертвоприношения.

Горы, их священные духи непосредственным образом влияют на последующую жизнь человека. Духи гор, по представлениям тувинцев, следят за их поступками, деяниями. В переломные моменты жизни, в чрезвычайных ситуациях люди обращаются к духам гор. Эта веками укорененная в сознании тюркского этноса традиция художественно трансформирована и в повести алтайского писателя Б. Укачина «Горные духи»: «*На горы не полагается подниматься, вблизи них нельзя громко кричать, стрелять из ружья. В реках, несущихся с вершин, нельзя ловить выдр черно-золотистых, нельзя стрелять золоторогих маралов*» [8, с. 51]. Когда носитель народной мудрости, агитатор народных традиций дед Аба узнал о том, что его сын Эрден убил марала, старику кажется, что «душа его отделилась и вместе с духами с пением движется в подземелье горы Текпенек-Алды». Аба просит помощи у священных гор: «*Оставьте душу мою, оставьте душу!* – упрашивал Аба.

В ответ слышался таинственный голос: «Тогда возьмем душу Эрдена...»

- Нет-нет!!! Горы мои, духи горные, нет, нет... Будьте добры, будьте... Только не Эрден! Нет...» [8, с. 93 – 94]. Дух Аба покидает средний мир после внезапной болезни: «Ушел Аба в ясный осенний день. Тихо дымилась от-

роги гор, тихо качались голые лиственницы и березы, задумчиво голубели мудрые кедры и ели». Здесь высвечивается и авторская позиция, символ гор в его повести констатирует архаические черты его сознания. Интуитивное тяготение человеческой души к священным горам не ограничивается её земной жизнью, о чём свидетельствует следующий отрывок: «*Хотел он (Эрден – О.Т.) на могиле поставить ограду, но Тари взбунтовалась: дух старика не поднимется на горный хребет, навсегда останется за железным забором. Тогда Эрден решил посадить на могиле живой памятник – кедр*» [8, с. 105]. Таким образом, образ-символ гор, ассоциирующийся с символом божеств, поднимает глубокие пласты памяти, представляет мифопоэтическую модель мира в художественном тексте.

В создании общей картины мира в прозе Н. Доможакова и С. Сарыг-оола особую роль играет образ-символ воды. И это исходит из древних представлений народа о воде как о первоэлементе мироздания. Согласно мифологиям многих народов мира, вода – источник жизни. Образ воды неразрывно слит с образом земли и раскрывает символику чер-суг (земля-вода).

Вода, река у кочевых народов имеют свой дух, ассоциируются с живым существом, что является свойством мифосознания. Образ-символ воды в прозе С. Сарыг-оола выступает одушевлённым, одухотворённым пространством. С одной стороны, священная, с другой – манящая, спокойная, бурная, непредсказуемая стихия природы – река исстари являлась объектом поклонения и почитания. Так, в романе С. Сарыг-оола «Повествование Ангыр-оола» герой соблюдает вековые традиции, поступая по обычаям бабушки Чезен-Кадай: прежде чем перейти реку Холдуг-Хем, преклоняется, обращается с молитвами к духу реки, просит благополучия.

Ангыр-оол, устав физически и морально, пьёт прохладную воду из ручейка, и сразу ему становится легче, его потемневшие глаза будто открываются и ясно видят окружающий лес, травы, камни. Образ-символ воды как основа бытия ассоциируется со светом. Не случайно реки, водопады часто сравниваются с белым молоком

Великий образ Чобат в романе Н. Доможакова ярко представлен, например, в следующем отрывке из романа: «*Посмотришь из аала на Чобат, и кажется, что это не речка, а распущенный волосный аркан, свитый из светлых и темных пучков: он и блестит серебристыми перекатами, и темнеет глубокими омутами, ушедшими под высокие яры. Длинен путь Чобата к большой реке Ахбану. Начинается он с зеленокудрых таежных гор – тасхылов, откуда Чобат спрыгивает, как дикий конь*» [4, с. 23].

Образ воды символический и отражательным свойством. Моменты самоузнавания, принятия себя главным героем С. Сарыг-оол раскрывает посредством образа воды: «*Мне припомнились вчерашние слова стариков про меня (в начале встречи) «черт-ведьма», я побежал к ручью, чтобы взглянуть на свое лицо: о-мани патни хом! Морда как у чумазого козла! Я был весь перепачкан в кедровой смоле. Даже сам себя не узнал. Видел только свои перепачканные руки. Лицо было точно такое*» [3, с. 145 – 146], – рассказывает Ангыр-оол. Герой умылся в воде, тем самым, освободив себя от прошлых мучений, страхов, и продолжает свой путь с новыми силами.

«Писатель, используя в своей прозе всё то, что было создано народным первоискусством на протяжении тысячелетий его существования, углубляет свой взгляд в духовную жизнь народа, постигает недра национального самосознания. Мифологическое сознание тувинского народа стало живым источником авторского творчества» [9, с. 373].

Символический образ реки в мифопоэтической модели мира олицетворяет вечное движение, никакие препятствия не в силах остановить её. Пространство реки – динамичное пространство. Это качество образа реки символизирует чаяния, устремления героев, их искреннее желание постичь истину, свободу.

Динамичное пространство образа реки ярко изображено в романе Н. Доможакова: «... *На равнине Чобат меняет свой нрав. Течение его становится медлительнее, и теперь он уже напоминает ленивую лошадь, которую все время нужно подстегивать.*

Подстегивают Чобат паводки. По веснам речка, вспухая от талых вод, посланных тасхылами, приносит и радость, и горе. Чобат становится настольно щедрым, что заполняет водой каждый оросительный канал. Перехлестнув через берега, она закатывается на пастбища и сенокосы, заливая их, а отхлынув, оставляет ил, гальку, коряги и разный мусор. низины превращаются в толкие болотины, где вязнет скот, в круглые, опреленные осокой и камышами озера, где скапливаются тучи малярийного комара...» [4, с. 23].

Стихийное начало природного мира здесь раскрывается в образе воды, которая амбивалентна, она может быть и спасительным началом, истоком жизни вообще и человеческой в частности.

Река у писателей имеет и объединяющее начало. Она соединяет внешнее и внутреннее пространства, дает жизнь людям, окружающим животному и растительному миру, своей энергией вдохновляет, ободряет их. Ей небезразлично все, что происходит вокруг ее русла. В прозе С. Сарыг-оола и Н. Доможакова река имеет душу, чувствует, переживает и радуется за судьбы своих сыновей.

Раскрытие сакрального кода образа-символа воды, реки определяет ее в качестве «константы вечности». Река как память эпох объединяет линейные

пласты временного пространства в мифопоэтической модели мира – прошлое, настоящее, будущее воплощаются в одном образе.

В искусстве многих народов мира образы больших рек часто выступают символами отдельно взятого этноса, страны. Образ реки Енисея, отражённый в рассказе-сказке С. Сарыг-оола «Агар-Сандан ыяш» («Дерево Агар-Сандан»), приобретает символический характер. Чудесное дерево Агар-Сандан выросло на месте слияния Бии-Хем и Каа-Хем, где и начинается Улуг-Хем – Енисей. Автор

через образ Енисея рассказывает о своем крае, а река, выступая в качестве обобщающей основы, символизирует облик Тывы.

Таким образом, символические образы-символы степи, горы и воды, реки в романах «Повествование Ангыр-оола» С. Сарыг-оола и «В далеком аале» Н. Доможакова интерпретированы как первооснова мироздания, как источник жизни, как очищающая и вдохновляющая сакральная сила и являются одними из основных образов, раскрывающих традиционную модель мира.

Библиографический список

1. Майнагашева Н.С. Образ пространства в романе Н.Г. Доможакова «В далеком аале». *Международный научно-исследовательский журнал*. Екатеринбург, 2017; 01 (55); Часть 3: 86 – 88.
2. Балданов С.Ж. *Народно-поэтические истоки национальных литератур Сибири (Бурятия, Тува, Якутия)*. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 1995.
3. Сарыг-оол С.А. Ангыр-оолдун тоожузу. *Чогаалдар чыындызы*. Кызыл: Тыв. ном унд. чери, 1988; Т. I: 459.
4. Доможаков Н.Г. *В далеком аале*. Москва: Современник, 1974.
5. Карамашева В.А. *Хакасская проза 30-90-х гг. XX в.* Москва, 1998.
6. Далгат У.Б. *Литература и фольклор*. Москва: Наука, 1981.
7. Очур Т.Х. *Этнопоэтическое своеобразие прозы С. Сарыг-оола*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Улан-Удэ, 2008.
8. Укачин Б.У. *Горные духи. Повести и рассказы*. Москва, 1986.
9. Очур Т.Х. Повествование Ангыр-оола С. Сарыг-оола: изображение мифомодели кочевого мира. *Мир науки, культуры, образования*. Горно-Алтайск, 2014; 6 (49): 371 – 373.

References

1. Majnagasheva N.S. Obraz prostranstva v romane N.G. Domozhakova «V dalekom aale». *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. Ekaterinburg, 2017; 01 (55); Chast' 3: 86 – 88.
2. Baldanov S.Zh. *Narodno-po'eticheskie istoki nacional'nyh literatur Sibiri (Buryatii, Tuvy, Yakutii)*. Ulan-Ud'e: Izd-vo Buryat. gos. un-ta, 1995.
3. Saryg-ool S.A. Angyr-ooldun toozhuzu. *Chogaaldar chyyndyzy*. Kyzyl: Tyv. nom und. cheri, 1988; T. I: 459.
4. Domozhakov N.G. *V dalekom aale*. Moskva: Sovremennik, 1974.
5. Karamasheva V.A. *Hakasskaya proza 30-90-h gg. XX v.* Moskva, 1998.
6. Dalgat U.B. *Literatura i fol'klor*. Moskva: Nauka, 1981.
7. Ochur T.H. *Etnopo'eticheskoe svoeobrazie prozy S. Saryg-oola*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Ulan-Ud'e, 2008.
8. Ukachin B.U. *Gornye duhi. Povesti i rasskazy*. Moskva, 1986.
9. Ochur T.H. Povestovanie Angyr-oola S. Saryg-oola: izobrazhenie mifomodeli kochevogo mira. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. Gorno-Altajsk, 2014; 6 (49): 371 – 373.

Статья поступила в редакцию 29.09.19

УДК 81

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00181

Luludova E.M., Cand. of Sciences (Philology), licensed literature professor, Almaty Branch of Saint-Petersburg University of Humanities and Social Sciences, Department of Social-Cultural Technologies (Almaty, Republic of Kazakhstan), E-mail: eluludova@mail.ru

THE SPECIFICITY OF THE REFLECTION OF CHRISTMAS AND YULE DISCOURSE IN THE RUSSIAN LITERATURE OF THE XIX – EARLY XX CENTURY.

The article substantiates the idea that Christmas and Yuletide are most frequently and minutely described phenomena in the Russian literature of the XIX-early XX century. The characteristic features of one or another festive incarnation in A. Pushkin, N. Gogol, L. Tolstoy, B. Zaitsev, M. Bulgakov books are highlighted and described. Referring to the folk and Christian tradition, quoting from the analyzed texts, taking into account the point of view of experts in this field and the studies already made, the author concludes that the Christmas and Yule discourse corresponds to the Christian and folk festive tradition, occurs in the works of the transition period, and minor deviations from the scheme indicate the social and public changes.

Key words: discourse, interpretation, Christian and folk tradition, Russian literature.

E.M. Лулудова, канд. филол. наук, проф. литературоведения, проф. каф. социально-культурных технологий, Алматинский филиал НОУ ВПО «СПбГУП», г. Алматы, Республика Казахстан, E-mail: eluludova@mail.ru

СПЕЦИФИКА ОТРАЖЕНИЯ РОЖДЕСТВЕНСКО-СВЯТОЧНОГО ДИСКУРСА В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

В данной статье обосновывается идея о том, что в русской литературе XIX – начала XX века наиболее частотно и подробно описываются Рождество и святки. Выделяются и описываются характерные особенности того или иного праздничного воплощения у А. Пушкина, Н. Гоголя, Л. Толстого, Б. Зайцева, М. Булгакова. Ссылаясь на народную и христианскую традицию, приводя цитаты из анализируемых текстов, учитывая точку зрения специалистов в данной области и уже проведённые исследования, автор статьи приходит к выводу, что рождественско-святочный дискурс соответствует христианской и народно-праздничной традиции, возникает в произведениях переходного времени, а незначительные отклонения от схемы свидетельствуют о социально-общественных изменениях.

Ключевые слова: дискурс, интерпретация, христианская и народная традиция, русская литература.

Многоликость русского понятия «праздник», его зеркальность по отношению к внешнему миру и социокультурному опыту сделали возможным появление множества исконно русских концепций сущности праздничного действия. Появилось даже целое направление – «праздниковедение», которое рассматривает праздник как социокультурное явление, как оппозицию понятию «повседневность», имеющему такие смысловые оттенки, как повторяющийся, рядовой, рутинный, деловой, трудовой, привычный и т. д. Цель данного исследования – изучение упоминаний конкретных праздничных воплощений в русской литературе XIX – начала XX века.

Русская литература XIX – начала XX века вбирает в себя праздничное начало, благодаря упоминанию тех или иных праздников происходит «встреча» разных эпох, однако наиболее частотно и подробно описываются Рождество или Святки. Так, А.С. Пушкин в «Евгении Онегине» противопоставил их. О рождественском празднике он говорит иронично, как о скучной повинности, которую надо исполнять «по обычаю народа», «чтоб в остальное время года о нас не

думали» [1, с. 247], в описании же святков передает праздничное настроение, которым охвачен весь народ, указывает на естественность и важность события [1, с. 262].

В романном сюжете Татьяны святки являются одним из ключевых звеньев [1, с. 260]. Как всё вокруг, она захвачена чувством близкого преображения. Это подчеркивает её «русскость» и то, что она – носительница тайных знаний. Её тревожат приметы и предчувствия, но во всём она ищет сокровенный смысл, верит преданьям старины, снам, карточным гаданьям и предсказаниям луны [1, с. 261]. Татьяна участвует в гаданиях, влюбившись в Онегина. Это проявление её свободы, дань эмансипации, хотя за это она как будто и наказана: положив зеркало на ночь под подушку в надежде увидеть во сне жениха, она узнает не о своей свадьбе, а о гибели Ленского от руки Онегина, будущее сулит ей не любовь и счастье, а богатого мужа [1, с. 262].

Н.В. Гоголь в повести «Ночь перед Рождеством» приурочил события к кануну церковного праздника, а не к святкам, что, с одной стороны, послужило осно-

вой новой традиции, с другой – привлекло внимание к уже известному [2, с. 196 – 132]. Во-первых, герой рождественской повести деятелен не только в праздник, но и в официальной и серьезной обыденности. Неслучайно постоянные качества Вакулы – это благочестие и набожность. Во-вторых, гоголевская повесть имеет некоторые элементы житийной традиции. Так, Вакула одолел черта и с его помощью совершил путешествие в течение одной ночи. Трижды упоминается церковь, и во всех трёх случаях появляется Вакула. В начале говорится о картине на церковной стене, где кузнец изобразил черта в настолько смешном виде, что нечистый поклялся ему отомстить. Потом, уже на Рождество, в церкви во время праздничной службы все заметили, что праздник – как будто не праздник из-за отсутствия Вакулы (он исполнял церковную должность и обычно пел на клиросе). Повесть заканчивается описанием нового «художества» кузнеца, столкнувшегося с лукавым: «Намалевал Вакула черта в аду, такого гадкого, что все плевали, когда проходили мимо» [2, с. 131].

В-третьих, ночь перед Рождеством – испытание Вакулы, которое он преодолевает, возвращаясь в обычную жизнь. Упрямый Вакула получил Оксану, смеявшуюся над кузнецом, и одновременно расстроил мечты своей матери, ведьмы Солохи, о зажиточном доме казака Чуба, отца Оксаны.

Наконец, как характерно для рождественской повести, с образом Вакулы связан мотив страха. Сначала Вакула пытается одновременно решить две задачи, которые противоречат друг другу. Он хочет и завоевать женщину, и противостоять черту, но «в то самое время, когда кузнец готовился быть решительным, какой-то злой дух пронесил пред ним смеющийся образ Оксаны» [2, с. 108]. Потом Вакула ощущает, что противоречит сам себе, поэтому ему кажутся страшными и бог, и черт. Так, автор отмечает, что, придя к Пацюку, Вакула «не без робости отворил дверь» [2, с. 113]. В разговоре с Пацюком «Вакула испугался» [2, с. 114]. Когда герою на шею уселся черт, «мороз продрал по коже кузнеца; испугавшись и победнев, не знал он, что делать» [2, с. 115]. В полете «сначала страшно показалось Вакуле» [2, с. 121]. Также автор указывает на то, что «кузнец был богобоязливый человек и писал часто образа святых» [2, с. 98]. После путешествия в Петербург Вакула проспал рождественскую заутреню и обедню, а «проснувшись, испугался» [2, с. 129].

Чтобы избавиться от страха, Вакула пробует различные способы. В одолении черта он прибегнул сначала к средству народной традиции – к смеху. Но черт привязался к Вакуле именно из-за того, что тот выставил его на посмешище. Альтернативный (христианский) метод наложения креста оказался эффективнее. Согрешив против бога, кузнец также прибегает к церковным обрядам – исповеди и покаянию: он решает «с сегодняшнего же дня <...> бить по пятидесяти поклонов через весь год» [2, с. 129]. Таким образом, в рождественской повести Н. Гоголя христианские мотивы доминируют.

Во второй половине XIX века святочный сюжет стал одним из эпизодов «Войны и мира». Как и его предшественники, Л.Н. Толстой находился в поисках компромисса между язычеством и христианством. По воспоминаниям М. Горького, «мысль, которая, заметно, чаще других точит его сердце, – мысль о боге» [3, с. 147]. Д.С. Мережковский утверждал, что Лев Толстой в художественном творчестве «великий язычник»; что он принадлежит к христианам-язычникам, «христианам до Христа» [4, с. 138]. Анализ же произведения Л. Толстого показывает, что ему удалось тонко определить своеобразие святочного настроения в народном понимании. Сравним: «Пришли святки, и, кроме парадной обедни, кроме рождественных и скучных поздравлений соседей и дворовых, кроме надетых на всех новых платьев, не было ничего особенного, ознаменовывающего святки, а в безветренном двадцатиградусном морозе, в ярком, ослепляющем солнце днем и в звездном зимнем свете ночью чувствовалась потребность ознаменования этого времени» [5, с. 282]. С народной точки зрения, необходимы веселье и разгул, ненадолго освобождающие от чопорности и однообразия.

Во втором томе романа «Война и мир» Л. Толстого по принципу композиционной симметрии описываются две святочные ситуации с участием одних и тех же героинь – Наташи и Сони, но с интервалом в четыре года. Святки 1806 года семья Ростовых проводит в городе, в Москве, а святки 1810 года – в деревне. Независимо от места и условий празднования в обоих случаях именно Наташа и Соня оказываются в центре происходящего. Но Святки 1806 года отмечены тем, что «никогда в доме Ростовых любовный воздух, атмосфера влюбленности не давали себя чувствовать с такой силой, как в эти дни праздников» [5, с. 48]. И Соне, и Наташе делают предложение о замужестве. Именно на святках юные героини впервые выезжают на «настоящий» бал, где женщина считается царницей: «Они обе были особенно счастливы и веселы в этот вечер» [5, с. 51 – 52]. Как и положено героиням святочной истории, Наташа и Соня решают свою судьбу. Но вопреки закону святков, согласно которому любовная инициатива исходит от женщины, ни одна из девушек не согласится на брак. «Бесприданная сирота» Соня, влюбленная в Николая Ростова, отказалась от очень выгодной партии. Четырнадцатилетняя Наташа всерьез, как взрослая, отвергла сватовство старого по сравнению с ней Денисова.

«Городская» и «деревенская» святочные истории у Л. Толстого не только похожи, но и противопоставляются. На святки 1810 года и Наташа, и Соня действуют, словно охваченные порывом. Обе героини ощущают эротическую жажду. Наташа томится, не знает, куда себя деть, думает об Андрее, ждет его, с трудом сдерживает рыдания [5, с. 285]. Со своей стороны Соня вдруг попытается завоевать Николая. Именно Наташа заставила всех домашних перейти границу,

отделяющую обычный мир от праздничного. Она ведёт себя непривычно, «как будто обойдя свое царство, испытав свою власть и убедившись, что все покорны, но что все-таки скучно» [5, с. 283]. Затем Наташа затевает с Николаем разговор о странных, сверхъестественных явлениях [5, с. 287]. Наконец, появились ряженные, и «Наташа первая дала тон святочного веселья, и это веселье, отражаясь от одного к другому, все более и более усиливалось и дошло до высшей степени» [5, с. 290]. Как хозяйка святков, она, «всегда все видевшая и замечавшая», устроила так, что Соня села с Николаем [5, с. 297]. Именно ей Николай сказал, что решился насчет Сони: Наташа восприняла эти слова, «вся вдруг просяив от радости» [5, с. 97].

В святочном эпизоде «Войны и мира» основным становится мотив ряженья. Переодевание позволило героям стать свободными. Так как Николай Ростов выбрал костюм старой барыни, Наташа – гусара, Соня – черкеса, то все эти героини, сменив одежду, перешли в противоположный пол: мужчина – в женский, обе девушки – в мужской. Целочка метаморфоз оказалась замкнутой, образовался круг. Конец тождествен началу. Мужское и женское неотделимы друг от друга, дополняют друг друга, составляют целое. Кульминационным является момент тайной любовной встречи переодевшихся Сони и Николая в саду за домом, и в святочных костюмах они все равно образуют пару «он и она».

В то же время символично, что после переодевания герой стал принадлежать ещё и к иной возрастной группе. Он «постарел»: «– Посмотри, у него и усы и ресницы – всё белое» [5, с. 292]. Святочный образ старухи для мужчины является снижающим, смешным, поэтому Соня видит его «не таким, каким она знала и какого всегда немножко боялась» [5, с. 296]. Своим костюмом Николай показал, что готов подчиниться Соне: «Если бы я прежде видел её такую, какую она теперь, – думал Николай, – я бы давно спросил, что сделать, и сделал бы все, что бы она ни велела, и все бы было хорошо» [5, с. 297].

Герой и героини на время меняются местами, покинув серьезный мир, где каждый занимает свое определенное место. С одной стороны, маска и способ идентификации, и попытка изменить реальность. С другой – «выбор предпочитаемого типа личности, наиболее желанной маски со всеми предполагаемыми ею переменами и освобождением, обнаруживает также скрытые тенденции человеческой психики, не имеющие возможности проявиться в повседневной жизни» [6, с. 242]. Подчиняющийся тапан Николай с его восторженностью и неопределенностью случайно выбрал наряд старой барыни. Если согласиться с К. Юнгом, что «маска есть то, что человек не есть, но за что он сам и другие люди принимают этого человека» [7, с. 129], то святочный костюм позволяет герою выразить его истинную сущность.

Костюмы девушек относятся не только к другому полу, но и к иным социально-профессиональной (гусар) или национальной (черкес) группам. С обоими костюмами связано представление о воинственности их исконных носителей. Примером может послужить мундир. Так, у Л. Толстого тихая приживалка Соня, надев костюм черкеса, ведет себя совершенно по-другому: она «всегда робкая и застенчивая, настоятельнее всех стала упрашивать Луизу Ивановну не отказать им» [5, с. 294]. «Она находилась в несвойственном ей оживленно-энергическом настроении. Какой-то внутренний голос говорил ей, что нынче или никогда решится ее судьба, и она в своем мужском платье казалась совсем другим человеком» [5, с. 294]. Соня сама говорит: «Я ничего не боюсь» [5, с. 295].

Наташа с ее жадной веселья выбрала костюм гусара. По расхожим представлениям, гусары ведут разгульный образ жизни. Своей святочной одеждой Наташа предопределила поворот в судьбе, связанный с Анатоном Курагиным. Таким образом, героини переодеваются, чтобы повлиять на судьбу. Их костюмы предполагают активный тип поведения. Николаю Ростову переодевшиеся девушки кажутся «странными, хорошенькими и чужими людьми с тонкими усами и бровями» [5, с. 292]. Ведущий мотив женских образов в восприятии героя – двойственность: Николаю «казалось, что он нынче только в первый раз, благодаря этим пробочным усам, вполне узнал её, Соня, действительно. В этот вечер была весела, оживлена и хороша, какой никогда еще не видал её Николай» [5, с. 295].

В обычную жизнь первой «возвращается» тоже Наташа. После ряженья героини вернулись в свою комнату, где «раздевшись, но, не стирая пробочных усов, они долго сидели, разговаривая о своем счастье. Они говорили о том, как они будут жить замужем, как их мужья будут дружны и как они будут счастливы» [5, с. 298]. Именно в словах Наташи появляется мотив страха: «– Только когда все это будет? Я боюсь, что никогда <...> Это было бы слишком хорошо! – сказала Наташа, вставая и подходя к зеркалам» [5, с. 298]. Гадание из праздника в будни: в зеркале ни Наташа, ни Соня не увидели ничего. Их святочным мечтам не суждено сбыться. Свадьба Наташи и князя Андрея расстроится. Николай так и не сможет добиться согласия матери на его брак с Соней.

Во второй половине XIX века в русской литературе сформировался жанр святочного рассказа. Н.Н. Старыгина считает первичным жанрообразующим признаком такого рассказа «воплощение христианского душевного расположения, определяющее учительско-морализаторский характер повествования» [8, с. 172]. Один из вторичных жанрообразующих признаков – «приуроченность действия к Рождественским праздникам – святкам или одной рождественской ночи» [8, с. 172]. Персонажем и адресатом святочных рассказов часто был ребенок, образ которого занимает важное место в символике христианства. В святочных рассказах антитеза святков и Рождества снимается.

А вот в русской литературе начала XX века, выразившей сложную социокультурную ситуацию перехода от одной эпохи к другой, святочный праздник опять противопоставлен рождественскому. Так, в одном из самых известных романов Б. Зайцева «Голубая звезда» день Рождества – это торжество упорядоченности: «Как в хорошем, старом доме, Рождество у Вернадских проходило по точному ритуалу: на первый день являлись священники, пели «Рождество Твое, Христе Боже наш»; Наталья Григорьевна кормила их окороком, угощала наливками, мадерами и теми неопределенно-любезными разговорами, какие обычно ведутся в таких случаях» [9, с. 115]. Регламентированность праздника оценивается с точки зрения народной традиции, т. е. негативно: «Было парадно и скучновато» [9, с. 115]. Святки, наоборот, непредсказуемы. Святочным вечером происходит решающая встреча героя и героини. Машура, девушка, которой с детства внушались порядок и серьезность, вдруг сама пошла к Христофорову. Героиня ведет себя, повинувшись древней традиции, а вот герой нарушает законы праздника. Так, он присваивает женскую привилегию гадать на святках. Правда, Христофоров гадает не себе, а Машуре, и по её же просьбе. Но он отвергает возможность земной любви, отказывает женщине на святки: «Вы пришли в мою комнату, Машура, в пустую комнату <...> И уйдете. Комната остается как прежде. Я останусь. Без вас» [9, с. 118]. В образе героя ощутимы отголоски пантеизма, который был свойствен творчеству Б. Зайцева с раннего периода [см. об этом 9, с. 6 – 7]. Христофоров поклоняется звезде: «Для меня она – красота, истина, божество. Кроме того, она женщина. И посылает мне свет любви» [9, с. 119]. В то же время с персонажем связаны христианские мотивы: «Имя Христофоров <...> реализуется одновременно и как «новый Христос», и как «Христоносец». Греческое «Христофор» – христоносец, мученик, служитель Христа» [10, с. 14]. Получается, что и к Машуре он относится, как к Деве Марии.

В романе «Голубая звезда» передана атмосфера разлада и диссонансов переходного времени. У Б. Зайцева шумный московский святочный маскарад заканчивается дуэлью. Это образ-метафора: «вся Москва» летит к собственному уничтожению. Изменениям подверглись первоосновы жизни, в том числе отношения мужчины и женщины. Между ними образовался культурный разрыв: женщина верна язычеству, мужчина – христианству. Следовательно, продолжая традицию классической литературы, Б. Зайцев по-своему переосмыслил оппозицию христианского и языческого, духовного и плотского, неба и земли.

Как и в романе Б. Зайцева, у М. Булгакова в «Белой гвардии» именно женщина способна на поступок. «Белая гвардия» М. Булгакова – роман рождественский. Действие романа начинается в середине декабря, когда «уже отсвет Рождества чувствовался на снежных улицах» [11, с. 182]. Несмотря на социальные потрясения 1918 года, разрушившие старый порядок жизни, в семье Турбиных ждут рождественский праздник. Отчаявшаяся Елена молится перед иконой Богородицы. Женщина просит за умирающего брата: «Пусть Сергей в войну возвращается... Отымаешь – отымай, но этого смертью не карай. Не карай. Вот он, вот он» [11, с. 412]. В «белом, мохнатом декабре» Тальберг, муж Елены, бежал из Города, пообещав вернуться. В булгаковском романе в преддверии Рождества мужчина спасается сам, а женщина спасает другого. Герой уступил свое место в рождественской истории героине.

Когда Елена отказывается перед иконой от мужа, она как бы отдает Богородице самое дорогое, что у нее есть. Одновременно она переступает языческий закон торжества плоти, выбирая брата, а не мужа. Тем более, что само имя героини вызывает прежде всего языческие ассоциации, восходящие к греческому мифу. У Булгакова женщина – хранительница обычаев, но уже не языческих, а христианских. Именно ей явилось видение Христа: «Совершенно неслышным пришел тот, к кому через заступничество смуглой девы зывала Елена. Он появился рядом у развороченной гробницы, совершенно воскресший, и благословил, и босой» [11, с. 411]. Как и в «Голубой звезде», героиня «Белой гвардии» остается одна. Но в отличие от романа Б. Зайцева, она сама нарушила языческую традицию, пожертвовав мужем. В то же время в булгаковском произведении женское начало связано с жизнью и преодолением смерти, что соответствует народной праздничной традиции.

Однако Булгаков продолжит свою мысль, и если в романе «Белая гвардия» события происходят на Рождество, то в пьесе «Дни Турбиных» кульминация приходится на крещенский сочельник. Это конец святков, когда праздничное веселье достигает своего апогея. Елена здесь другая. Именно в этот вечер ей делает предложение Шервинский. Как положено по традиции, святочная история у Булгакова имеет любовный оттенок. Елена как будто обладает магической силой, привлекающей мужчин. Не случайно лейтмотив образа Елены – рыжий цвет

волос. Этот атрибут диахронически связан с представлениями о потустороннем мире. Но вопреки законам праздника героиня пассивна. Сначала Елена отвергает ухаживания Шервинского, потом соглашается, потому что ей тоскливо, скучно и одиноко: «Вся жизнь наша рухнет. Все пропадет, валится» [11, с. 32].

Героиня оценивает потенциального жениха негативно. В её оценке Шервинский оказывается двойственным: его внешние данные противостоят внутренним: «Ну, побрякушки адъютантские, смазлив, как херувим. И больше ничего. И голос» [11, с. 30]. «Ты известный негодяй» [11, с. 32]. «Лгун с аксельбантами» [11, с. 32]. Неопределенность Шервинского выразилась и в том, что Елена говорит о нем в среднем роде: «У, хитрое, малодушное создание!» [11, с. 67]. Не случайно героиня сравнивает героя со змеей. Вообще символика змеи двусмысленна: это животное способно проявить себя и с хорошей, и с плохой стороны [см. 10, с. 116; 6, с. 143]. В словах Елены акцентирована христианская традиция, согласно которой змей рассматривается как враг человечества и иногда идентифицируется с сатаной [10, с. 120]. По этой традиции, змей – соблазнитель Евы. Елена говорит Шервинскому: «Пристал, как змея» [11, с. 32]. «Пользуется каждым случаем и смущает меня и соблазняет» [11, с. 32]. В доме Турбиных Шервинский появляется внезапно, сразу же после отъезда мужа Елены. Наоборот, в крещенский сочельник Тальберг приехал неожиданно, в тот момент, когда все поздравляют Елену и Шервинского. Происходит святочная смена старого мужа новым.

В святочной истории М. Булгакова не героиня, а герой как бы участвует в ряженье. На протяжении пьесы Шервинский переодевается несколько раз. В начале он, адъютант гетмана, появляется в бурке и «великолепнейшей» черкеске. Затем, после бегства гетмана, приходит к Турбиным в пальто. Когда город взяли красные, Шервинский, сбросив баки, пришел «в мерзком пальто, в шапке, в синих очках» [11, с. 66]. По его признанию, он сочувствует большевикам, а «пальтишко это... у дворника напрокат взял. Беспартийное пальтишко» [11, с. 67]. В крещенский сочельник с Шервинским происходит резкая метаморфоза: «Снимает пальто, шляпу, калоши, очки, остается в ослепительном фракном костюме» [11, с. 67]. Герой меняет костюмы, принадлежащие противоположным социальным слоям. Переодевание Шервинского происходит по принципу чередования низкого и высокого. Мышлаевский по отношению к герою использует слово «балаган».

В истории отношений Елены и Шервинского пародируется романтическая традиция XIX века, восходящая к средневековому рыцарскому культу поклонения Прекрасной Даме. Лгун Шервинский ведет себя галантно: дарит Елене громадный букет роз, говорит комплименты, которые она называет армейскими. Он обещает просидеть у ног Елены всю ночь – в бурке. В то же время в словах Шервинского слышны отголоски идей феминизма: «Вы красивая, умная, как говорится – интеллектуально развитая» [11, с. 30]. Итак, сталкиваются две культурные традиции: старая, рыцарско-романтическая, и новая, эмансипаторская.

Таким образом, святочные и рождественские образы в русской литературе – это знак того, что произведение создано в переходную, нестабильную эпоху. Герой достигает своей цели и в святочной, и в рождественской историях, героиня – только в рождественском сюжете начала XX века. Рождественские и святочные образы литературы XIX века соответствуют христианской и народной праздничным традициям, а начала XX века – их нарушают. Обобщая все вышесказанное, можно утверждать, что праздник – это наимажнейший элемент художественной культуры русского народа, однако семантика праздника, изображенного в художественном тексте, «многослойна». Она отразила процесс смены: 1) язычества христианством; 2) одного общественного устройства другим (феодализм и капитализм, капитализм и социализм); 3) в отношениях между полами; 4) в смене или трансформации литературных традиций. В классических произведениях русской литературы святки появляются чаще, чем Рождество: языческая традиция – «своя», исконная в отличие от христианской. Святочная атмосфера передается писателями более привлекательно, чем собственно рождественская. Но героине святочной истории не удается очаровать своего избранника так, чтобы он остался с ней после окончания праздника. Видимо, сказывается влияние христианства с его негативным отношением к женщине и к народной культуре. В соответствии с народной традицией женщина активно действует в литературных святочных историях XIX века (у Пушкина и у Л. Толстого) и начала XX века (у Б. Зайцева). Наоборот, мужчина «перехватывает» инициативу на святках и добивается желаемого в русской литературе начала XX века («Дни Турбиных» М. Булгакова). Нарушение народной традиции обусловлено глубокими социальными изменениями.

Библиографический список

1. Пушкин А.С. *Сочинения*: В 3-х тт. Москва, 1986; Т. 2.
2. Гоголь Н.В. *Избранные сочинения*: в 2 т. Москва, 1984; Т. 1.
3. Горький М. *Литературные портреты*. Москва, 1983.
4. Мережковский Д.С. *Лев Толстой и церковь*. Москва, 1991.
5. Толстой Л.Н. *Собрание сочинений*: в 12 т. Москва, 1984; Т. 4.
6. Жюльен Н. *Словарь символов*. Москва, 1999.
7. Аверинцев С.С. «Аналитическая психология» К.-Г. Юнга и закономерности творческой фантазии. Вопросы литературы. 1970; 3: 113 – 143.
8. *История русской литературы второй половины XIX века*: практикум. Под редакцией Н.Н. Старыгиной. Москва, 1998.
9. Зайцев Б. *Улица Святого Николая. Повести и рассказы*. Москва, 1989.
10. Тресиддер Д. *Словарь символов*. Москва, 1999.
11. Булгаков М. *Белая гвардия. Дни Турбиных. Собрание сочинений*: в 5 т. Москва, 1992; Т. 3: 96 – 132.

References

1. Pushkin A.S. *Sochineniya*: V 3-h tt. Moskva, 1986; T. 2.
2. Gogol' N.V. *Izbrannye sochineniya*: v 2 t. Moskva, 1984; T. 1.
3. Gor'kij M. *Literaturnye portrety*. Moskva, 1983.
4. Merezhkovskij D.S. *Lev Tolstoj i cerkov'*. Moskva, 1991.
5. Tolstoj L.N. *Sobranie sochinenij*: v 12 t. Moskva, 1984; T. 4.
6. Zhyul'en N. *Slovar' simvolov*. Moskva, 1999.
7. Averincev S.S. «Analiiticheskaya psihologiya» K.-G. Yunga i zakonomernosti tvorcheskoj fantazii. *Voprosy literatury*. 1970; 3: 113 – 143.
8. *Istoriya russkoj literatury vtoroj poloviny XIX veka*: praktikum. Pod redakciej N.N. Staryginov. Moskva, 1998.
9. Zajcev B. *Ulica Svyatogo Nikolaya: Povesi i rasskazy*. Moskva, 1989.
10. Tresidder D. *Slovar' simvolov*. Moskva, 1999.
11. Bulgakov M. Belaya gvardiya. Dni Turbinyh. *Sobranie sochinenij*: v 5 t. Moskva, 1992; T. 3: 96 – 132.

Статья поступила в редакцию 30.09.19

УДК 81'367.7

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00182

Stramnoy A.V., *Cand. of Sciences (Philology)*, senior lecturer, Volgograd State Technical University (Volgograd, Russia), E-mail: lecha1981@mail.ru

INFLECTIONAL NOUN CATEGORIES IN ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES. The article describes the category of number and case of the English and Russian languages. The author adheres to the traditional point of view on the semantic content of the category of the number of English and Russian languages. Language material allowed us to verify the validity of the reference to the classification of the category of case in the English language, given in the work of O. Jespersen. The four-case system of the English language proves the validity of the relation with the prepositional-case system of the Russian language. The main content of the research is the analysis of English and Russian nouns given in O. Henry's novel "The Gift of the Magi". In conclusion, the author gives a generalized description of the study and proves the validity of the correlation of different structural languages.

Key words: inflectional categories, number category, case category, synthetic and analytical languages, language inflectivity scale.

A.B. Страмной, канд. филол. наук, доц., Волгоградский государственный технический университет, г. Волгоград, E-mail: lecha1981@mail.ru

СЛОВОИЗМЕНТЕЛЬНЫЕ КАТЕГОРИИ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В данной статье рассматривается проблема соотношения словоизменительных категорий числа и падежа английского и русского языков. В статье раскрываются проблемы сопоставления разноструктурных языков, отличающихся значением по шкале флективности. Особое внимание в работе автор акцентирует на дискуссионных вопросах, в которых отражаются разные точки зрения на наполнение категорий числа и падежа соответствующих языков. На материале примеров из новеллы О. Генри «Дары волхвов» автор последовательно приходит к выводу, что в английском и русском языках есть лексемы, которые в семантическом отношении являются сопоставимыми. Данный вывод подтверждает правомерность предположно-падежной классификации английского языка О. Есперсена, отличающейся от традиционного понимания.

Ключевые слова: словоизменительные категории, категория числа, категория падежа, синтетические и аналитические языки, шкала флективности языков.

В современном языкознании проблемы сопоставительного исследования привлекают внимание многих лингвистов. В зависимости от способов выражения грамматического значения лексем исследователями выделяются синтетические и аналитические виды языков [1]. Большинство исследователей относят английский язык к типу аналитических языков, поскольку грамматические функции слова и его взаимоотношения с другими лексемами выражаются с помощью формальных или служебных слов (предлоги, вспомогательные глаголы), а также порядка слов в предложении [2, с. 20]. Однако профессор А.В. Широкова относит английский язык по шкале флективности к четвертой группе, именуемой флективно-аналитической с преобладанием аналитических черт. Русский язык, согласно этой типологии, относится ко второй группе – флективные языки с отдельными чертами аналитизма [3, с. 81]. В данной работе мы рассмотрим словоизменительные категории числа и падежа имени существительного в русском и английском языках.

Актуальность данной работы объясняется интересом учёных к исследованию грамматических категорий разноструктурных языков. В качестве примера можно привести исследования Л.Т. Калабековой (2013), М.К. Тутаришевой (2012), З.Ф. Юсуповой (2013), М.Ю. Чертовой (2005), Г. Усиль (2009), др. В данных работах рассматриваются морфологические категории рода, вида и числа на примере русского, английского, китайского, осетинского, французского и др. языков.

Исследования, посвящённые словоизменительным категориям числа и падежа на примере английского и русского языков, представлены в работах В.Н. Вдовица, М.Ю. Нечепуренко (2015), Н.В. Колесник (2001) и др. **Научной новизной** данной работы является обозначение дискуссионных позиций в рамках соответствующих грамматических категорий на материале рождественской новеллы О. Генри «Дары волхвов» (1906). **Теоретической ценностью** сопоставительно-типологических исследований является открытие новых качеств и свойств разноструктурных языков, приближение к глубинным лингвистическим категориям сопоставляемых языков.

Кроме этого, в тексте статьи мы обращаемся к произведению американского писателя О. Генри на языке оригинала и в переводе Е. Калашниковой. Жанровой разновидностью произведения является short story, в языке которой отражены все нюансы и парадоксы жизни. П.В. Балдицын отмечает, что особенностью художественной речи О. Генри является ориентация на английскую стилистическую традицию, разнообразие стилистических приёмов: отчуждение, парадоксальность, пародия и травестия [4].

Обратимся к рассмотрению категории числа. Исследователь Н.Г. Мингазова определяет категорию числа как грамматическую категорию, выражающую количественные характеристики предметов мысли [5, с. 24]. Традиционно в английском языке имена существительные имеют две формы числа: единственное и множественное. Н.Э.Н. Гончарова отмечает следующие способы образования множественного числа: 1) прибавление к форме единственного числа окончания '-s' (*gifts* 'подарки'); 2) прибавление к форме единственного числа окончания '-es' (*pennies* 'пенни'); 3) изменение корневой гласной (*foot* (нога, фут) – *feet*); 4) добавление к корневой основе суффикса (*child* (ребенок) – *children*) [6, с. 10].

Согласно классификации датского лингвиста О. Есперсена в английском языке выделяются следующие формы: 1) единственное число (*moustache* 'ус'); 2) множественное число в значении единственного числа (*scissors* 'ножницы'); 3) обычное множественное число (*horses* 'лошади'); 4) приблизительное множественное число, объединяющее несколько предметов или лиц, не относящихся к *a bunch of viders* 'мы, врачи'); 5) собирательные существительные (*a bunch of flowers* 'букет цветов'); 6) общее число – форма, в которой не отражается различие между единственным и множественным числом (*Who came?* 'Кто пришел?'); 7) наименования массы, обозначающие вещество независимо от его формальных признаков (*admiration* 'восхищение'); 8) обобщенное единственное (*woman* 'женщина') и множественное (*Dogs are vigilant* 'Собаки чуткие') число [7]. Г.Н. Воронцова отмечает, что имена существительные *singularia tantum* и *pluralia tantum* находятся вне категории числа, поскольку не обладают способностью к соотношению со словами, выражающими количественные показатели [8, с. 108].

Категория числа в русском языке относится к словоизменительным категориям, противопоставляющим формы единственного и множественного числа. Лексико-грамматическая категория числа в русском языке представлена следующими формами: 1) единственное число (*автобус*); 2) множественное число (*автобусы*); 3) существительные, имеющие форму единственного (*крыжовник*) или множественного (*брюки*) числа [9]. В «Русской грамматике» отмечается, что в особую группу слов с точки зрения числового противопоставления входят неисчисляемые имена существительные (*новое пальто* – *новые пальто*) [10, с. 476].

Категория числа в английском и русском языках допускает параллельное употребление форм единственного и множественного числа предметов и явлений одной и той же группы: *moustache* – *moustaches* (ус – усы), дверь – двери. К данной группе можно отнести существительные, обозначающие принадлежности одежды (*gloves* 'перчатки'), инструменты (*compasses* 'циркуль'), здания (*barracks*

'казарма'), части тела (*brains* 'мозги'), действия, обряды (*nuptials* 'свадьба') [11, с. 90]. Таким образом, в традиционном понимании словоизменительной категории числа учёными выделяются три формы в русском и английском языках: 1) единственное число; 2) множественное число; 3) словоформы, имеющие форму единственного (*singularia tantum*) или множественного числа (*pluralia tantum*).

Дискуссионным остается вопрос предложно-падежной системы русского и английского языков. Категория падежа является словоизменительной категорией имени существительного, выражающей разные типы синтаксических отношений существительного к другим лексемам или предложению в целом [10, с. 476]. В русском языке традиционно выделяются шесть падежей: 1) именительный (кто? что?); 2) родительный (кого? чего?); 3) дательный (кому? чему?); 4) винительный (кого? что?); 5) творительный (кем? чем?); 6) предложный (о ком? о чем?). Формально в русском языке обозначаются еще три формы падежной системы: 1) звательный падеж (вокатив), определителем которого является возможность нулевого окончания (*Саша – Саш!*); 2) местный падеж (локатив), отвечающий на вопросы «о чем? где?» (*на шкафу, в лесу*); 3) разделительный падеж (партитив), который соотносится с родительным падежом и отвечает на вопрос «чего?» (*головка чесноку*) [12, с. 94].

Исследователи Дж. Несфилд и М. Брайант выделяли четыре падежные формы имени существительного в английском языке: 1) номинативный; 2) звательный; 3) дательный; 4) винительный. Главным принципом выбора падежа является место, которое занимает лексема в предложении. В работе И.Я. Блоха указываются две предложно-падежные формы: 1) родительный (*to* + существи-

тельное; *for* + существительное); 2) дательный (*to* + существительное) [13, с. 62]. По мнению Г.Н. Воронцовой и Б.А. Ильиша, аналитический английский язык в ходе исторического развития утратил словоизменительную категорию падежа. Функцию падежной системы выполняет послелог, который употребляется с именем существительным.

Исследователь О. Есперсен выделяет следующие предложно-падежные формы в английском языке: 1) родительный падеж; 2) именительный и косвенные падежи; 3) винительный; 4) дательный. Учёный отмечает шесть значений, которые могут выражаться с помощью падежей: 1) обращение – звательный падеж; 2) подлежащее – именительный падеж; 3) дополнение – винительный или дательный падеж; 4) связь – родительный падеж; 5) место и время – местный падеж; 6) орудие – творительный падеж. Данная классификация является близкой к предложно-падежной системе русского языка [7].

Однако традиционной в английском языке является двухпадежная система: 1) именительный или общий падеж (*Common Case*); 2) притяжательный (*Possessive Case*). Общий падеж обозначается словоформой, данной в слове. В общем падеже у существительного нет окончания. Притяжательный падеж по значению соответствует русскому родительному падежу. Категория падежа в английском языке изучается с помощью семантического подхода, а в русском – формального.

Обратимся к анализу текста с целью сопоставления категорий числа и падежа английского и русского языков. В новелле «Дары волхвов» мы рассмотрели 141 лексему, выраженную именем существительным.

Таблица 1

Английский язык		Русский язык	
Словоформа в тексте	Морфологические особенности	Словоформа в тексте	Морфологические особенности
Dollar, Christmas, reflection, life, mistress	Единственное число, общий падеж	Доллар, Рождество, вывод, жизнь, хозяйка	Единственное число, именительный падеж
Face, envy, door, expression	Единственное число, общий падеж	С лица, от зависти, у двери, выражения	Единственное число, родительный падеж
Fence, glass, reason	Единственное число, общий падеж	По забору центу, к зеркалу, расчету	Единственное число, дательный падеж
String, paper, joy, couch	Единственное число, общий падеж	Бечевку, бумагу, восторг, кушетку	Единственное число, винительный падеж
Grocer, vegetable man, butcher, the name, art	Единственное число, общий падеж	С бакалейщиком, с зеленщиком, с мясником, с надписью, искусством	Единственное число, творительный падеж
Description, basement, palm	Единственное число, общий падеж	Обстановке, в подвале, на ладони	Единственное число, предложный падеж
The description, gift, colour, watch, assertion	Единственное число, общий падеж	Качества, дары, краски, часы, намеки	Множественное число, именительный падеж
Reflection, hair, pride	Единственное число, общий падеж	Отражений, с волос, (два) сокровища	Множественное число, родительный падеж
Cheeks, wise	Единственное число, общий падеж	По щекам, мудрецам	Множественное число, дательный падеж
Stage, step	Единственное число, общий падеж	Стадии, шаги	Множественное число, винительный падеж
Of parsimony, of the home, by the window	Единственное число, притяжательный падеж	Скупости, неодобрения, дома, у окна	Единственное число, родительный падеж
Three times, looks, waters, skirts, hours	Множественное число, притяжательный падеж	Раза, внешности, водопада, юбки, часа	Единственное число, родительный падеж
Cheeks, expenses, eyes, magi, combs	Множественное число, притяжательный падеж	Щеки, расходы, глаза, волхвы, гребни	Множественное число, именительный падеж
of the magi, cents, of sobs	Множественное число, притяжательный падеж	Волхвов, центов, слез,	Множественное число, родительный падеж
Stores	Множественное число, притяжательный падеж	По магазинам	Множественное число, дательный падеж
Strips, gifts, jewels	Множественное число, притяжательный падеж	Полоски, подарки, украшения	Множественное число, винительный падеж
Pennies, prayers, rims	Множественное число, притяжательный падеж	Монетками, молитвами, камешками	Множественное число, творительный падеж
In a sequence, wings	Единственное число, притяжательный падеж	В створках, на крыльях	Множественное число, предложный падеж

В новелле О. Генри «Дары волхвов» [14] единственному числу общего падежа английского языка соответствуют словоформы единственного числа именительного, родительного, дательного, винительного, творительного и предложного падежей русского языка. Обращаясь к классификации О. Есперсена, можно сделать вывод, что словоформы именительного, родительного, дательного и винительного падежей английского языка в семантическом плане соответствуют словоформам соответствующих падежей русского языка. Интерес представляет соотношение форм единственного числа общего падежа в английском языке и множественного числа именительного, родительного, дательного и винительного падежей русского языка. Отметим, что художественный перевод не может в полной мере соответствовать языковым особенностям произведения писателя. Множественное число притяжательного (родительного) падежа в английском языке соотносится с формами единственного числа

родительного падежа русского языка. Кроме этого, отметим, что множественное число притяжательного (родительного) падежа в английском языке по значению соответствует множественному числу именительного, родительного, дательного, винительного, творительного и предложного падежей русского языка. Соответственно, разноструктурные языки английский и русский в семантическом плане находят соответствия в категориях числа и падежа. Это может свидетельствовать о том, что словоизменительные категории числа и падежа английского и русского языков, несмотря на разное положение по шкале флексивности, могут соотноситься в семантическом плане.

Мы подтверждаем, что вопросы категории числа и падежа разноструктурных языков являются дискуссионными, но наши выводы позволяют доказать правомерность предложно-падежной классификации английского языка О. Есперсена, отличающейся от традиционного понимания данной системы.

Библиографический список

1. Зарецкий Е.В. *Безличные конструкции в русском языке: культурологические и типологические аспекты (в сравнении с английским и другими индоевропейскими языками)*. Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2008.
2. Ильиш Б.А. *Современный английский язык: теоретический курс*. Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1948.
3. Широкова А.В. *Сравнительная типология разноструктурных языков*. Москва: Добросвет, 2000.
4. Балдицын П.В. Развитие американской новеллы. О. Генри. *История литературы США. Литература начала XX в.* Москва: ИМЛИ РАН, 2009; Т. 5.
5. Мингазова Н.Г. *Категория числа имен существительных в английском языке*. Казань: КФУ, 2012.
6. Гончарова Н.Э.Н. *Номинативные части речи: учебное пособие*. Томск: Издательство ТГАСУ, 2015.
7. Есперсен О. *Философия грамматики*. Москва: Издательство иностранной литературы, 1958.
8. Воронцова Г.Н. *Очерки по грамматике английского языка*. Москва, 1960.
9. Виноградов В.В. *Русский язык*. Москва: Высшая школа, 1972.
10. *Русская грамматика: В 2-х т.* Редакция: Н.Ю. Шведова (гл. ред.) и др. Москва: Наука, 1980; Т. 1.
11. Jespersen O.A. *Modern English Grammar on Historical Principles*. Copenhagen, 1949. P. 7.
12. Вдовица В.Н., Нечепуренко М.Ю. Категория падежа в русском и английском языках в синхронном аспекте. *Международный студенческий народный вестник*. 2015; 5: 93 – 95.
13. Блох И.Я. *Теоретическая грамматика английского языка: учебник* Москва: Высшая школа, 2000.
14. Henry O. *The Gift of the Magi and other Stories*. Москва: Айрис-Пресс, 2016.

References

1. Zareckij E.V. *Bezlíčhnye konstrukcii v russkomazykye: kul'turologicheskie i tipologicheskie aspekty (v sravnenii s anglijskim i drugimii indoevropskimiazykami)*. Astrahani': Izdatel'skij dom «Astrahanskij universitet», 2008.
2. Il'ish B.A. *Sovremennij anglijskij jazyk: teoreticheskij kurs*. Moskva: Izdatel'stvo literatury na inostrannyh jazykah, 1948.
3. Shirokova A.V. *Sravnitel'naya tipologiya raznostrukturnyh jazykov*. Moskva: Dobrosvet, 2000.
4. Baldicyn P.V. Razvítie amerikanskoy novelly. O. Genri. *Istoriya literatury SShA. Literatura nachala XX v.* Moskva: IMLI RAN, 2009; T. 5.
5. Mingazova N.G. *Kategoriya chisla imen suschestvitel'nyh v anglijskomazykye*. Kazan': KFU, 2012.
6. Goncharova N. E.N. *Nominativnye chasti rechi: uchebnoe posobie*. Tomsk: Izdatel'stvo TGASU, 2015.
7. Espersen O. *Filosofiya grammatiki*. Moskva: Izdatel'stvo inostrannoj literatury, 1958.
8. Voronцова G.N. *Očerki po grammatike anglijskogoazykye*. Moskva, 1960.
9. Vinogradov V.V. *Russkij jazyk*. Moskva: Vysshaya shkola, 1972.
10. *Russkaya grammatika: V 2-h t.* Redkollegiya: N.Yu. Shvedova (gl. red.) i dr. Moskva: Nauka, 1980; T. 1.
11. Jespersen O.A. *Modern English Grammar on Historical Principles*. Copenhagen, 1949. P. 7.
12. Vdovica V.N., Nechepurenko M.Yu. Kategoriya padezha v russkom i anglijskomazykyah v sinhronnom aspekte. *Mezhdunarodnyj studencheskij narodnyj vestnik*. 2015; 5: 93 – 95.
13. Bloh I.Ya. *Teoreticheskaya grammatika anglijskogoazykye: uchebnik* Moskva: Vysshaya shkola, 2000.
14. Henry O. *The Gift of the Magi and other Stories*. Moskva: Ajris-Press, 2016.

Статья поступила в редакцию 30.09.19

УДК 811.133.1

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00183

Stramnoy A.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State Technical University (Volgograd, Russia), E-mail: lecha1981@mail.ru

LEXICAL FEATURES OF FRENCH BORROWINGS IN THE MODERN RUSSIAN SCIENTIFIC TERMINOLOGY. The article discusses the lexical features of French borrowing in modern Russian scientific terminology. The relevance and scientific significance of this problem is due to: firstly, the need for a more detailed study of the principles of phonetic, graphic, grammatical assimilation, as well as their lexical-semantic and word-formation features; secondly, the importance of considering the causes, the ways of implementation, as well as the aspect of the functioning of French terms in modern Russian scientific terminology; thirdly, insufficient scientific elaboration of the problem. The task of the article is to reveal lexical-semantic, morphological, word-building and other features of implementation of French terminological borrowings in the framework of the modern Russian scientific terminological system.

Key words: terminological system, vocabulary, French, Russian language, borrowing.

A.V. Страмной, канд. филол. наук, доц., Волгоградский государственный технический университет, г. Волгоград, E-mail: lecha1981@mail.ru

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ НАУЧНОЙ ТЕРМИНОСИСТЕМЕ

В статье рассматриваются лексические особенности французских заимствований в современной русской научной терминосистеме. Актуальность и научная значимость данной проблемы обусловлена: во-первых, необходимостью более детального изучения принципов фонетической, графической, грамматической ассимиляции, а также их лексико-семантических и словообразовательных особенностей; во-вторых, важностью рассмотрения причин возникновения, путей реализации, а также аспекта функционирования французских терминов в современной русской научной терминосистеме; в-третьих, недостаточной научной разработанностью проблемы. Цель статьи – раскрыть лексико-семантические, морфологические, словообразовательные и пр. особенности реализации французских терминологических заимствований в рамках современной русской научной терминологической системы.

Ключевые слова: терминосистема, лексика, французский язык, русский язык, заимствование.

Коммуникация в профессиональной сфере предполагает постоянное использование специальных терминов, что является необходимым условием точной передачи той или иной информации. Например, в научных областях сегодня

актуализируются вопросы, связанные с изучением формирования фонда специальной терминологии, в т. ч. за счёт заимствований [1, с. 12]. Появление заимствованных терминов в научной сфере обусловлено её (сферы) интенсивным

развитием. Научные термины продолжают активно создаваться, в т. ч. на основе французского языка, что объясняется его глобальным употреблением (язык используется на многочисленных международных научных конференциях, съездах) и распространением в научно-исследовательской среде (французский – один из официальных языков ООН) [2, с. 6 – 7]. Соответственно, исследование французских терминологических заимствований затрагивает широкий круг явлений, которые связаны не только с исследованием причин образования терминов, но и со спецификой современного развития языка в рамках морфологических, лексических, стилистических и др. особенностей.

В этом смысле одна из наиболее актуальных на сегодняшний день проблем в области языкознания является проблема исследования лексических особенностей французских заимствований в современной русской научной терминосистеме. Обуславливается это целым рядом факторов: во-первых, необходимостью более детального изучения принципов фонетической, графической, грамматической ассимиляции французских терминологических заимствований, а также их лексико-семантических и словообразовательных особенностей; во-вторых, важностью рассмотрения причин возникновения, путей реализации, а также аспекта функционирования французских терминов в современной русской научной терминосистеме; в-третьих, недостаточной научной разработанностью проблемы. Кроме того, проблема исследования лексических особенностей французских заимствований в современной русской научной терминосистеме имеет глубоко научный лингвистический интерес, раскрывающийся в процессе анализа тематических особенностей французских терминологических единиц, которые, в свою очередь, характеризуют русскую научную терминосистему как в контексте французского языка, так и в целом группы романских языков.

Определяя степень научной разработанности, отметим, что рассматриваемая проблема разрабатывалась многими отечественными и зарубежными учеными. Так, например, теория термина как языкового явления, а также в целом специфика терминосистемы в языке представлены в исследованиях К.Я. Авербуха [3], С.В. Гринева-Гриневича [4], В.М. Лейчика [5] и др. Общим вопросам и проблемам заимствования в языке посвящены работы В.Р. Богословской [6], О.Э. Бондарев [7], Т.И. Волковой [8], С.Е. Груенко [9], Е.В. Мариновой [10] и др. Особенности заимствования французских терминов в языке представлены в работах Д.А. Вайсенбургер [11], Н.В. Габдреевой [12], Д.В. Гоголь [13], Н.Н. Лыковой [14], Н.В. Сидяковой [15] и др. Все исследования указанных авторов являются ценнейшим материалом как для теоретической, так и для практической работы. Однако с точки зрения комплексного анализа, проблема исследования лексических особенностей французских заимствований в современной русской научной терминосистеме на сегодняшний день рассмотрена недостаточно полно, что обуславливает необходимость проведения более детального и глубокого анализа.

Таким образом, все вышеизложенное и определило выбор предмета/объекта, а также постановку цели данной статьи: предметом являются лексические особенности французских терминологических заимствований и специфика их функционирования в современной русской научной терминосистеме; объектом – французская заимствованная лексика в русском языке. Соответственно, цель статьи – раскрыть лексико-семантические, морфологические, словообразовательные и пр. особенности реализации французских терминологических заимствований в рамках современной русской научной терминологической системы.

Заимствование иноязычной лексики привлекает постоянное внимание лингвистов и терминоведов. Этот интерес не ослабевает, поскольку заимствования являются, с одной стороны, источником пополнения словарного фонда общего языка. С другой – составляют неотъемлемый элемент терминосистемы большинства областей научного знания. Но даже если терминология той или иной предметной области на начальном этапе своего формирования и развития исходит из основ родного языка, то впоследствии в связи с коммуникационным контактированием и культурным взаимодействием она, так или иначе, пополняется заимствованиями из других языков [11, с. 22 – 23]. Соответственно, заимствование является естественным следствием установления экономических, политических, культурных связей с другими народами, когда с понятиями и реалиями приходят обозначающие их слова.

Изучение особенностей заимствованных французских терминов в рамках современной русской научной терминологической системы дает возможность шире рассмотреть не только специфику формирования и истоки создания научной терминосистемы, но и лексико-семантические аспекты русской терминологии французского происхождения. Так, следует отметить, что терминология французского происхождения встречается практически во всех предметных областях науки [16]:

- биология: биоклимат (*bioclimat*), биохимический (*biochimique*), пульсар (*pulsar*), пульсирующий (*pulse*), активированный (*active*);
- психология / психиатрия: психиатр (*psychiatre*), психоаналептический (*psycho-analeptique*), психодислептический (*psychodysleptique*), психоаффективный (*psychoaffectif*);
- медицина: шок (*choc*), компресс (*compresse*), дифтерия (*diphterie*), вакцина (*vaccine*), пациент (*patient*), оптика (*optique*), никотин (*nicotine*), нерв (*nerf*), наркоз (*narcese*), карантин (*quarantaine*), марля (*marli*);
- математика: овал (*ovale*), парабола (*parabole*), вектор (*vecteur*), зигзаг (*zigzag*), биссектриса (*bissectrice*), призма (*prisme*), периметр (*perimetre*);

- политология: либерал (*liberal*), коммунизм (*communisme*), бюджет (*budget*), демократ (*democrate*), дебатировать (*debattre*), импортер (*importateur*), пролетариат (*proletariat*), революция (*revolution*), провокация (*provocation*), оппозиция (*opposition*), библиография (*bibliographie*), публикация (*publication*) и др.

Лексика французского происхождения составляет значительный пласт в лексической системе русского языка. История русско-французских контактов тесно связана с политическими, экономическими, культурными взаимоотношениями двух стран: эти контакты нашли свое отражение и в языке. Массовые заимствования из французского языка в русский фиксируются в конце XVII – начале XVIII вв. Первый пик терминологических заимствований из западноевропейских языков, в т. ч. и из французского, приходится на время правления Петра I [17, с. 150]. Это, прежде всего, терминологические заимствования в военном, морском, горном, инженерном деле, в области заводской и фабричной промышленности, сельского хозяйства.

Рассматривая непосредственно лексические особенности французских терминологических заимствований в русском языке в первую очередь необходимо отметить такое явление, как консонантизм [14, с. 218]. В качестве примера следует привести особенности звучания в русском языке таких букв французского языка, как *t, d, s, r, c*, в ситуации расположения их в конце слов. Если во французском языке слова, заканчивающиеся на указанные буквы, вовсе не произносятся при прочтении, в русском языке аналогичные слова французского происхождения, адаптированные к лексико-грамматическим закономерностям русского языка содержат на местах непронизносимых во французском языке букв звонкие согласные «д», «з», которые только приглушаются. Например: *абонент, фонд, бланк, браконьер, гарант, эшафот, маркиз, репорт* и т. д. Адаптация к грамматическому строю русского языка свидетельствует о том, что заимствованные термины из французского ассимилированы языком-реципиентом. При этом степень адаптации не универсальна для всех терминов, а существенно различается между собой. Как правило, выделяют:

- терминологические группы, в которых их составляющие полностью были адаптированы к грамматическим правилам русского языка, в результате чего носители русского языка воспринимают их происхождение, как родное, а не заимствованное из французского;
- терминологические группы, составляющие которых были только частично адаптированы к грамматическим правилам русского языка;
- терминологические группы, составляющие которых относятся к ксенизмам, т. е. словам, в грамматическом отображении которых полностью сохранились все особенности языка происхождения.

О завершении процесса ассимиляции рассматриваемой терминологической лексики во многом свидетельствует и то, как заимствованный научный термин на стадии словообразовательной адаптации включается в систему русского языка. Основными механизмами такого включения является суффиксация и лексикализация. Суффиксация может проходить, в частности, путем заимствования вместе с иноязычным словом соответствующей морфемы. Такие современные ученые, как Н.С. Валгина, Д.Э. Розенталь, М.И. Фомина, Л.П. Крысин, отмечают в составе словообразовательных аффиксов русского языка аффиксы, заимствованные из других языков, например *-ит, -ент, -акт, -аж* [10, с. 25 – 26]. Иноязычные структурные элементы приобретают морфемные свойства в русском языке поэтапно. В ходе дальнейшего освоения иноязычная морфема начинает функционировать в русском языке в различных значениях. Например, в таких терминах, как *комбатант, некомбатант, сержант*, в процессе словообразовательной адаптации суффикс *-ант* приобретает значение 'лицо по производимому действию или по роду деятельности', а в терминах *жалонер, мародер, минер, ремонтер, сапер* суффикс *-ер* приобретает значение 'субъект действия' [15, с. 98].

Основным признаком для определения уровня адаптации (или как его еще называют уровня ассимиляции) является словообразовательная активность элемента терминосистемы, например, присоединение к заимствованной производящей основе продуктивных суффиксов русского языка. Таким образом, возникают новые производные элементы терминосистемы – дериваты. В качестве примера можно привести субстантивные термины с суффиксами [3, с. 118]:

- «-ист»: *авалист* – 'название лица, мотивированное названием объекта вид патеж';
- «-ние», «-рование»: *авалирование* – 'действие, мотивированное названием объекта';
- «-ство»: *браконьерство, мародерство* – 'виды действий, которые мотивированы именной основой';
- «-изм»: *садизм* – 'склонность, мотивированная именной основой, в данном случае именем писателя';
- «-ция», «-фикация»: *тарификация* – 'действие, мотивированное производящей основой'.

Суффиксальное словообразование позволяет образовать новые термины, принадлежащие к различным частям речи. Так, от французских глаголов в русском языке образуются такие существительные и прилагательные, как *дискредитирование (discrediter), парафирование (parapher), октроированные конституции (octroyer), рамбурсный кредит (rembourser)* и др.

Многочисленная морфема, развивая свою словообразовательную активность, становится все более продуктивной и начинает присоединяться к значительно большему числу основ. Например, суффикс *-ист* является регулярной и про-

дуктивной словообразовательной единицей, с помощью которой образуются названия лиц, характеризующиеся с различных сторон. В ходе анализа фактического материала был выделен термин, заимствованный с данным суффиксом – *резервист*, где эта словообразовательная единица функционирует в значении 'лицо по сфере деятельности'. Лексикализация как механизм включения заимствованных терминов в научную терминологию русского языка заключается в превращении французского словосочетания в одно слово в русском языке [11, с. 23], что способствует увеличению в последнем количества композитов: *кавалергард* (*cavalier de la garde*), *каптенармус* (*capitaine d'armes*), *генерал-аншеф* (*général en chef*), *корволант* (*corps volant*). В отдельных случаях происходит слияние пишущегося через дефис сложного слова: *нонкомбатант* (*non-combattant*). С точки зрения функционирования заимствованных композитов в системе русского языка и образующих их лексем, заимствованные единицы *генерал* и *капитан* становятся словообразующими лексемами. Показательными в данном случае являются слова с лексемой *генерал*, которая является первой частью следующих сложных слов: *генерал-адмирал*, *генерал-адъютант*, *генерал-аншеф*, *генерал-квартирмейстер*, *генерал-лейтенант*, *генерал-майор*, *генерал-полковник*, *генерал-поручик*, *генерал-фельдмаршал*.

При введении французской терминологии в русский язык, как правило, характеристика по роду чаще всего сохраняется. Слова женского рода в русском языке приобретают флексии *-а*. Например: *вализа*, *директива*, *диспаша*, *конституанта*, *пломба*, *преамбула*, *промесс*, *реформа*, *франшиза*. Также довольно распространенным окончанием являются *-ия* и *-ея*. Например: *акция*, *гарантия*, *лотерея*. Слова французского происхождения терминологической направленности в русском языке относятся в виду своих вышеперечисленных особенностей к первому склонению [15, с. 99]. Что же касается слов мужского рода, они чаще всего заканчиваются на согласный звук, которые в свою очередь относятся ко второму склонению. При этом часть терминов, которые происходят от французских аналогов мужского рода с окончаниями *-е*, *-и*, *-о* или являются производными каких-либо словосочетаний, не склоняются. Основной причиной такой специфики является слабая адаптация подобных терминов к лексико-грамматическим особенностям русского языка в целом [12, с. 120]. В качестве примера таких терминов можно привести [18]:

- *attaché* – 'атташе';
- *bordero* – 'бордеро';
- *dossier* – 'досье';
- *communiqué* – 'коммюнике';
- *rentier* – 'рантье';
- *chevalier* – 'шевалье' и др.

Образование форм множественного числа происходит по нормам русского языка: *авуары*, *апатриды*, *девицы*, *кутюм*, *рестанты*, *акции*, *гарантии*, *федерации* и т. д. Если же говорить о фонетической адаптации французских терминов, следует отметить, что в данном контексте прослеживается ассимилятивное приспособление в двух направлениях:

1) идёт адаптация к звуковой системе русского языка и к постановке ударения. Так, большинство заимствований сохраняют ударение на последнем слоге, например [18]:

- *aval* – 'аваль';
- *accisé* – 'акциз';
- *enclave* – 'анклав';

- *espionage* – 'шпионаж';
- *shevage* – 'шеваж';
- *échafaud* – 'эшафот'.

2) производится перенос ударения на второй слог от конца слова, т.е. ударение переносится к началу слова, например: *бонификация*, *демаркация*, *дискредитация*, *департамент*, *паспорт*, *пролонгация*.

Рассматривая данный аспект, как одну из лексических особенностей словообразования в русском языке научных терминов французского происхождения следует отметить, что французская фонологическая система отличается от русской, прежде всего, наличием в ней множества носовых гласных. В русском языке они теряют назальность, но в грамматике сохраняются носовые согласные «н» или «м», например: *абандон*, *аванс*, *кантон*, *ордонанс*, *шантаж*. Так, носовой звук [ɛ̃] трансформируется в «-ин» (например, *dauphin* – 'дофин'). Скользящее [ɛ̃], которое располагается в середине слова или в начале, произносится в русском языке так же, как и во французском, например [18]:

- *abonnement* – 'абонемент';
- *bordereau* – 'бордеро';
- *gendarmérie* – 'жандармерия';
- *souverain* – 'суверен';
- *chevalier* – 'шевалье'.

Если же говорить о звуке [ɛ̃], который является закрытым в середине слова во французском языке, то в русской научной терминологии данный звук зачастую опускается, например: *маршал* (*marechal*). Звук [œ] имеет в русском языке два варианта произношения «ё» и «э», например: *мародер* (*maraudeur*), *диспашер* (*dispacheur*). Звук [y] может также произноситься двояко: как «у», например: *дуэль* (*duel*), *коммуна* (*commune*); как «ю», например: *коммунике* (*communiqué*), *купюра* (*coupure*), *кутюмы* (*koutum*). Также двояко передаются полугласные звуки: как два полугласных звука, например: *авуары* (*avoirs*); как полугласные с помощью мягкого знака: *досье* (*dossier*), *рантье* (*rentier*), *формарьяж* (*formaryage*). Буквосочетание «*ill*», передающее полугласный [j] во французском языке, в русском передается буквосочетанием «-ль», например: *гильотина*, *медаль*. Буквосочетание «*ai*» передается буквой «э» или «а», например: *мэр*, *комиссар* и др.

Итак, рассмотрев лексико-семантические, морфологические, словообразовательные и пр. особенности реализации французских терминологических заимствований в рамках современной русской научной терминологической системы, мы можем установить, что заимствование французских терминов является естественным процессом в русском языке; оно обусловлено не только лингвистическими, но и экстралингвистическими причинами (научными, культурными, социальными и пр. связями). Все изменения, активизация или ослабление международных связей отображаются, прежде всего, на процессе научного терминологического заимствования, поскольку терминология – это та область языка, которая также подвержена внешнему влиянию. Также следует отметить, что процесс заимствования неоднозначен по своему характеру: с одной стороны он способствует обогащению словарного состава языка, обеспечивает его подвижность, стремление к совершенствованию; с другой стороны – он «запускает» процесс деформации лексического состава языка: исконные лексические единицы уходят из употребления, а новые (заимствованные) активно используются. Поэтому здесь встаёт проблема сознательного урегулирования в интересах сохранения «чистоты» русского языка, которую (проблему) не следует оставлять без внимания.

Библиографический список

1. Богданова Л.И. Иноязычное слово в контексте русской культуры: когнитивный аспект. *Вестник Московского университета*. 2008; 4: 11 – 17.
2. Михеева М.И. *Французские заимствования в английском языке XVI-XVIII веков и проблемы их перевода: на материале классической и современной английской литературы*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2010.
3. Авербух К.Я. *Общая теория термина: комплексно-вариологический подход*. Диссертация ... доктора филологических наук. Иваново, 2005.
4. Гринев-Гриневич С.В. *Терминоведение*. Москва, 2008.
5. Лейчик В.М. *Терминоведение: предмет, методы, структура*. Москва, 2008.
6. Богословская В.Р. *Структурно-семантическая и функциональная адаптация заимствований (на материале спортивной лексики английского и русского языков)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2003.
7. Бондарец О.Э. *Иноязычные заимствования в речи и в языке: лингвосоциологический аспект*. Таганрог, 2008.
8. Волкова Т.И. Заимствование как результат и проявление взаимодействия культур. *Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология*. 2011; 1 (25): 108 – 111.
9. Груенко С.Е. К вопросу классификации заимствованной лексики. *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2016; Раздел 1. Филологические науки: 43 – 49.
10. Маринова Е.В. *Теория заимствования в основных понятиях и терминах: словарь-справочник*. Москва, 2013.
11. Вайсенбургер Д.А. Использование заимствованных слов из французского языка в научно-технической терминологии. *Актуальные вопросы современности глазами молодых исследователей: сборник материалов III-й Международной научно-практической конференции*, Омск: СибАДИ, 2018; 21 – 25.
12. Габдреева Н.В. *История французской лексики в русских современных переводах*. Монография. Санкт-Петербург, 2015.
13. Гоголь Д.В. Заимствованные лексические единицы во французской грамматической терминологии. *Научное сообщество студентов XXI столетия: сборник статей по материалам LXII международной студенческой научно-практической конференции*, Новосибирск, 2018; 2 (62): 12 – 19.
14. Лыкова Н.Н. Французские заимствования в русской юридической терминологии. *Вестник Тюменского государственного университета*. 2009; 1: 217 – 221.
15. Сиддакова Н.В. О роли франкоязычных заимствований в лексикологической системе русского языка. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018; 2 (23): 96 – 100.
16. *Большой русско-французский словарь*. Под общей редакцией И. Григорян, М. Петрович. Москва: Ниола-Пресс, 2007.
17. Мусина Г.Ф. Иностранное заимствования в научно-технической терминологии русского языка. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов, 2017, 12 (78), Ч. 3: 149 – 151.
18. Евстафьев В. *Французско-русский / Русско-французский словарь* (4-е изд. исп. и доп.). Москва, 2014.

References

1. Bogdanova L.I. Inoyazychnoe slovo v kontekste russkoy kul'tury: kognitivnyy aspekt. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. 2008; 4: 11 – 17.
2. Miheeva M.I. *Francuzskie zaimstvovaniya v anglijskom yazyke XVI-XVIII vekov i problemy ih perevoda: na materiale klassicheskoy i sovremennoj anglijskoj literatury*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2010.

3. Averbuh K.Ya. *Obschaya teoriya termina: kompleksno-variologicheskij podhod*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Ivanovo, 2005.
4. Grinev-Grinevich S.V. *Terminovedenie*. Moskva, 2008.
5. Lejchik V.M. *Terminovedenie: predmet, metody, struktura*. Moskva, 2008.
6. Bogoslovskaya V.R. *Strukturno-semanticheskaya i funkcional'naya adaptaciya zaimstvovaniy (na materiale sportivnoj leksiki anglijskogo i russkogo yazykov)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Volgograd, 2003.
7. Bondarec O.E. *Inoyazychnye zaimstvovaniya v rechi i v yazyke: lingvosociologicheskij aspekt*. Taganrog, 2008.
8. Volkova T.I. Zaimstvovanie kak rezul'tat i proyavlenie vzaimodeystviya kul'tur. *Gumanitarnyj vektor. Seriya: Pedagogika, psihologiya*. 2011; 1 (25): 108 – 111.
9. Gruenko S.E. K voprosu klassifikacii zaimstvovannoj leksiki. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*. 2016; Razdel 1. Filologicheskije nauki: 43 – 49.
10. Marinova E.V. *Teoriya zaimstvovaniya v osnovnyh ponyatiyah i terminah: slovar'-spravochnik*. Moskva, 2013.
11. Vajsenburger D.A. Ispolzovanie zaimstvovannyh slov iz francuzskogo yazyka v nauchno-tehnicheskoy terminologii. *Aktual'nye voprosy sovremennosti glazami molodyh issledovatelej: sbornik materialov III-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, Omsk: SibADI, 2018: 21 – 25.
12. Gabdreeva N.V. *Istoriya francuzskoj leksiki v russkikh razno vremennyh perevodah*. Monografiya. Sankt-Peterburg, 2015.
13. Gogol' D.V. Zaimstvovannye leksicheskie edinicy vo francuzskoj grammaticheskoy terminologii. *Nauchnoe soobshchestvo studentov XXI stoletiya: sbornik statej po materialam LXII mezhdunarodnoj studencheskoy nauchno-prakticheskoy konferencii*, Novosibirsk, 2018; 2 (62): 12 – 19.
14. Lykova N.N. Francuzskie zaimstvovaniya v russkoj yuridicheskoy terminologii. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009; 1: 217 – 221.
15. Sidakova N.V. O roli frankoyazychnykh zaimstvovaniy v leksikologicheskoy sisteme russkogo yazyka. *Baltiyskij gumanitarnyj zhurnal*. 2018; 2 (23): 96 – 100.
16. *Bol'shoj russko-francuzskij slovar'*. Pod obshej redakciej I. Grigoryan, M. Petrovich. Moskva: Niola-Press, 2007.
17. Musina G.F. Inostrannye zaimstvovaniya v nauchno-tehnicheskoy terminologii russkogo yazyka. *Filologicheskije nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov, 2017, 12 (78), Ch. 3: 149 – 151.
18. Evstaf'ev V. *Francuzsko-russkij / Russko-francuzskij slovar'* (4-e izd. isp. i dop.). Moskva, 2014.

Статья поступила в редакцию 30.09.19

УДК 81'38; 801.6; 808

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00184

Gordeeva T.A., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Germanic and Romance Languages, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: gordejewa@mail.ru

Bashkova L.R., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Germanic and Romance Languages, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: liliarafikovna837@gmail.com

Avdonina L.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Germanic and Romance Languages, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: lionora50@mail.ru

KEY ELEMENTS AND EMOTICITY OF POETIC TEXT. The article studies relationship of key elements with the poetic text emotiveness. The presence of a key element in the text determines the degree of emotion of the poetic text. Emotion, in turn, acts as its semantic and emotional dominant and serves as a form of psychological image for the author. The language of the poetic text has a special expression, acquires a special poetic function, which does not coincide with the function of the language as a means of ordinary communication, but seems to be its peculiar complication.

Key words: key element, emotionality, poetic text, poetic language, dominant, poetic function.

T.A. Гордеева, д-р филол. наук, проф., зав. каф. «Романо-германская филология», Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: gordejewa@mail.ru

Л.Р. Башкова, канд. филол. наук, доц. каф. «Романо-германская филология», Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: liliarafikovna837@gmail.com

Л.Н. Авдонина, канд. филол. наук, доц. каф. «Романо-германская филология», Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: lionora50@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ И ЭМОТИВНОСТЬ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

Статья посвящена рассмотрению взаимосвязи ключевых элементов с эмотивностью поэтического текста. Наличие в тексте ключевого элемента предопределяет степень эмотивности поэтического текста. Эмотивность, в свою очередь, выступает в роли его смысловой и эмоциональной доминанты и служит формой психологического изображения для автора. Язык поэтического текста обладает особой экспрессией, приобретает особую поэтическую функцию, которая не совпадает с функцией языка как средства обычного общения, а представляется её своеобразным «обосложнением».

Ключевые слова: ключевой элемент, эмотивность, поэтический текст, поэтический язык, доминанта, поэтическая функция.

Казалось бы, что проблема эмотивности сегодня уже не является новой в лингвистике. Более сорока лет ей уделяется большое внимание в работах отечественных и зарубежных исследователей, которые относят проблему эмотивности к числу первостепенных задач антропоцентрической лингвистики. Однако, несмотря на признание важности эмоционального фактора для изучения языка, эта область исследований остается одной из наиболее сложных и дискуссионных, т. е. сохраняется, а порой и усиливается, её **актуальность**.

Целью данной работы является установление взаимосвязи ключевых элементов с эмотивностью поэтического текста. Для достижения этой цели является необходимым решение следующих **задач**:

- 1) определить ключевые элементы поэтического текста;
- 2) установить взаимосвязи ключевых элементов с эмотивностью поэтического текста.

Научная новизна работы заключается определении ключевых элементов поэтического текста; установлении взаимосвязи их с эмотивностью поэтического текста; выявлении функционально-специфических черт эмотивности, позволяющих существенно дополнить теоретические выводы об особенностях функционирования этой категории в тексте. **Новым знанием** в работе является также установление функций эмотивности текста с учётом специфики текстов различных стилей.

Теоретическая значимость исследования связана с тем, что изучение текста с точки зрения его эмотивности является одной из важнейших задач теории текста. В работе исследовалась проблема установления взаимосвязи ключевых элементов с эмотивностью поэтического текста.

Поэтический текст характеризуется образностью и символическим значением используемых в нём языковых средств. Он представляет собой особый образ организованную словесно-художественную структуру и обладает своими специфическими особенностями строения и функционирования. И хотя принято говорить о поэтической (эстетической) функции обычного языка, а не о поэтическом языке как таковом, всё же многие исследователи теории поэтической речи сходятся во мнении о том, что поэтический язык – это особая эстетическая система со своими законами и принципами построения и функционирования.

Одной из особенностей поэтического текста является эмоциональное воздействие на адресата. Лирический текст отражает мысли, чувства, впечатления и переживания человека, вызванные теми или иными обстоятельствами [1, с. 165]. Несомненно, лирическое стихотворение является эмотивным типом текста, в котором отражена авторская эмоциональная картина мира.

Мы полностью разделяем точку зрения С.А. Мирошниченко, рассматривающую эмотивность как синоним категории «эмоциональность» [2, с. 129 – 133]. Как подчёркивает Г.В. Колшанский, разделение смыслового и эмоционального в тексте невозможно: «Оценка содержится повсюду, где происходит соприкосновение субъекта познания с объективным миром» [3, с. 142].

На первый план выходят, прежде всего, стилистические средства, используемые автором поэтического текста, которые направлены на то, чтобы отразить его настроение и вызвать эмоциональный отклик у читателя. Автор создаёт произведение, развивая идею, выстраивая композицию, описывая персонажей в определённом эмоциональном ключе.

Язык поэтического текста, по мнению Г.О. Винокура, очень экспрессивен. Он приобретает «особую поэтическую функцию, которая не совпадает с функ-

цией языка как средства обычного общения, а представляется её своеобразным обособлением. Поэтический язык в этом смысле есть то, что обычно называют образным языком» [3, с. 27]. Специфика языка поэтического текста заключается в том, что «здесь используются все средства общенародного языка независимо от их функциональных и стилистических характеристик.

Оценка этих средств даётся не с точки зрения литературных и стилистических норм языка, а с позиций их обусловленности эстетической функцией, подчинённости определённому идейно-художественному замыслу, принципу «соразмерности и сообразности» [там же, с. 5]. В. Щерба также считает, что посредством лингвистических средств поэт выражает «идейное и связанное с ним эмоциональное содержание литературных произведений» [4, с. 97]. Эмоциональность становится одной из важнейших характеристик поэтического текста и создаётся благодаря рифме, ритму, монологу, полифонии, риторичности, психологизму, лаконизму, автокоммуникации, аграмматизму и стилистическим тропам.

Поэтический текст является речевым сообщением в стихотворной форме, которое может быть оформлено с помощью монологической речи. В речи выявляется отношение автора к главному герою, другим персонажам поэтического текста, событиям, которые описываются в произведении с помощью определённого отбора лексических единиц и синтаксических средств, характерных для монологического вида речи. Так, в стихотворении *Ma Normandie* Ф. Бера и М. Дрюона говорится о Нормандии, где главный герой родился и вырос.

Ему пришлось попутешествовать, но все страны он невольно сравнивает со своей родиной:

J'aime à revoir ma Normandie.
C'est le pays qui m'a donné le jour [5, с. 133].

Поэтический текст отличается также полифонией, которая проявляется, по мнению М.М. Бахтина, во взаимодействии речевой манеры разных героев и повествователя: они словно «проникают» друг в друга [1, с. 7].

Поэзия становится гармоничной, благозвучной и понятной благодаря тому, что она ритмически организована, в чём проявляется её риторичность. Кроме того, риторичность в поэтическом тексте благодаря средствам лексической выразительности, архаизмам, неологизмам, стилистическим средствам и всевозможным синтаксическим фигурам используется для изображения психологического мира лирического героя.

Формами психологического изображения являются не собственно речь, психологическая деталь, авторское психологическое сообщение, использование ассоциаций, воспоминаний, которые направлены на воссоздание психологического состояния персонажей. Например, тема любви является психологическим стержнем в поэтическом тексте П. Верлена *Romances sans paroles. VII*. Лексический ряд, представленный словами «грустный», «быть неутешным», «убежать», «душа», свидетельствует о психологическом надломе лирического героя.

O triste, triste était mon âme
À cause, à cause d'une femme.
Je ne me suis pas consolé,
Bien que mon cœur s'en soit allé.
Bien que mon cœur, bien que mon âme
Eussent fui loin de cette femme [2, с. 101].

Эмоциональное состояние героя пронизывает весь поэтический текст и отражено с помощью внутреннего монолога.

Следует отметить такую особенность письменного языка поэтического текста, как лаконизм, который, как правило, вызывает «усложнённость письменной речи» [6, с. 79]. Парадокс, но через краткость фразы выражается вся полнота мысли Ж.-Л. Моро, например в его стихотворении *La vie*, повествующем в четырёх строках о том, что собою представляет жизнь:

Juste un saut
Et l'on tombe
Du berceau
Dans la tombe.

Краткость мысли вызывает не только непонимание, но, наоборот, порождает размышления читателя, что, в свою очередь, приводит к эмоциональному восприятию поэтического текста.

Эмоциональное восприятие текста читателем происходит также вследствие автокоммуникации. Читатель чувствует себя действующим лицом, персонажем лирического произведения, так как автор часто использует местоимение «я». В поэтическом тексте *Je vous salue, ma France!* Л. Арагон говорит от первого лица.

Автор, используя местоимения *je*, словно сам становится героем произведения, а читатель ощущает себя соучастником событий, о которых идёт речь в тексте, именно оттого, что автором используется личное местоимение первого лица.

Je vous salue, ma France!
Je vous salue, ma France attachée aux fantômes
O rendue à la paix Vaisseau sauvé des eaux.

Безусловно, для читателя поэтического текста важны тема и идея, но «смысл состоит не в том, что автор описывал, а в том, как он это делает» [7, с. 44]. Поэт использует художественные средства для создания образов произведений, описания чувств персонажей и т. д.

Таким образом, слово приобретает особую окраску благодаря автору, который добивается художественной выразительности за счёт использования различных тропов с целью достичь художественной выразительности речи [8, с. 203].

Узловым вопросом, привлекающим внимание исследователей, является специфика функционирования слова в поэтической речи. А.Н. Кожин справедливо подчёркивает, что поэтический язык находит своё непосредственное выражение в искусстве словоупотребления, где слова благодаря своей функционально-эстетической обусловленности обрастают в художественном тексте осмыслениями, образной мерцаемостью и другими элементами экспрессии [9, с. 25]. Такое выразительно-изобразительное осмысление слова, по мнению А.Н. Кожина обусловлено эстетической функцией употребления единиц языка.

При рассмотрении специфической сущности стихотворных произведений принципиально важной представляется для нас точка зрения В.А. Звегинцева, согласно которой в стихотворном произведении наблюдается взаимоотношение или, точнее, взаимодействие двух смыслов: концептуального и поэтического. Первым смыслом является содержание стихотворения, его понятийная (логическая) сущность. Второй смысл является собственно поэтическим. Именно он, по мнению учёного, наделяет стихотворение особой поэтической силой и ещё более способствует его художественной целенаправленности [10, с. 298]. И хотя обычно предполагается взаимодействие этих двух смыслов, часто бывает так, что поэтический смысл подавляет содержательный и выходит на первый план, что, в свою очередь, способствует тому, что слова обычного языка обретают в составе стихотворения ту неповторимую художественную силу и создают эффект художественной впечатляемости [10, с. 297].

Существенную значимость при рассмотрении специфических характеристик поэтического текста имеет предложенное В.И. Карасиком выделение двух типов текстов: *перформативных* и *креативных*. Такое разграничение является крайне важным, поскольку вытекает из характера цели создания художественного текста. Характеризуя каждый из этих типов текстов, исследователь подчёркивает, что перформативные тексты представляют собой информативные деловые тексты, несущие ту или иную информацию и обязательно имеющие адресата (чтобы адресат что-либо принял к сведению, либо выполнил). Креативные же тексты обладают, по мнению В.И. Карасика, особой креативной функцией, которая проявляется в наличии максимально допустимой свободы языкового знака – в его смысловой вариативности, в возможности неоднозначного его осмысления и даже в fascinativности – в ценном эмоциональном воздействии на читателя и в побуждении его вновь и вновь обращаться к этому тексту [11, с. 13 – 15]. Исходя из данного разграничения, следует признать, что в поэтическом тексте креативная функция, в силу специфики этого вида текста, реализуется в максимальной степени. Учитывая сказанное, отметим, что особая образность поэтического слова, его выразительность, семантическая подвижность и вытекающая отсюда семантическая многоплановость предопределяются максимальной свободой, которой обладает языковой знак в поэтическом тексте, являющимся креативным.

Эстетической роли слова в художественном, а уже в поэтическом тексте посвящено большое число исследований. Специфические особенности поэтического слова, его внутренняя динамика, сложные внутренние закономерности его функционирования в поэтическом тексте до сих пор привлекают внимание исследователей и поэтому являются одной из центральных проблем многих лингвистических направлений.

Рассматривая структуру и функционирование слова как единицы поэтического языка, В.П. Григорьев подчёркивает, что слово в стихотворной речи – это единица семантически «обослабляемая», а также наглядно и часто преобразуемая [12, с. 12].

Как подчёркивает Л.А. Новиков, притягательная сила поэтического слова – в его образности, поскольку сама поэзия есть особый способ образного мышления. Образные слова – необходимый конструктивный элемент поэтической речи [13, с. 32, 40]. Образному поэтическому слову свойственна не только семантическая (смысловая), но и эстетическая информация, поскольку оно обладает не только функцией сообщения, но и функцией воздействия.

Многими исследователями теории поэтического слова подчёркивается тот факт, что слово в поэтическом тексте испытывает смысловое приращение, семантическое преобразование, и вследствие этого, расширяет своё первоначальное значение. Например, М.Д. Якубовская в связи с этим употребляет термин «диффузность значения», которая проявляется в том, что «в семантике лексической единицы совмещены не только смыслы, распределённые по словарным рубрикам, но и, сверх того, «местные» окказиональные значения» [14, с. 277]. Учитывая сказанное, отметим, что благодаря семантической трансформации поэтического слова, его значение становится не равно словарному, а значит, слово становится не равно само себе. Именно в этом свойстве поэтического слова, по мнению многих исследователей, и заключается «творческое всемогущество» слова.

Особую значимость в изучении специфических особенностей поэтического слова приобретает исследование Т.И. Сильман, которая ввела такой термин как «семантическая многослойность» лирического стихотворения. На основе глубокого и полного анализа лирических стихотворных текстов, Т.И. Сильман приходит к выводу, что структура стихотворения может быть представлена двумя или даже тремя семантическими слоями, накладывающимися друг на друга и переплетающимися друг с другом [15, с. 137 – 167]. Принципиально важным представ-

ляется вывод учёного о том, что количество смысловых связей, возникающих в лирическом стихотворении в результате такой семантической многослойности, значительно превышает количество связей, возникающих в соответствующем прозаическом куске текста.

Подводя итоги и обобщая всё выше сказанное, подчеркнём, что предположенность к наглядно-образному переосмыслению заключается уже в самой природе поэтического слова. Динамичность семантического преобразования поэтического слова объясняется его положением в тесном ограниченном стиховом пространстве (концепция Ю.Н. Тынянова), где окружение поэтического слова накладывает свой отпечаток на его значение, трансформируя его и придавая ему

тот или иной оттенок, что в результате ведёт к утрате им своего первоначального словарно заданного значения и приобретению нового индивидуально-авторского. Наличие ключевых элементов предопределяет степень эмотивности поэтического текста.

Практическая значимость работы состоит в том, что результаты исследования, могут быть использованы в обучающей и реальной коммуникации для увеличения её эффективности, в практике работы с поэтическими текстами, а также могут быть полезными для теории и практики перевода и найти применение при разработке курсов стилистики, риторики, а также в специальных и общих курсах текстологии и общего языкознания.

Библиографический список

1. Мещерякова М.А. *Литература в таблицах и схемах*. Москва: Айрис Пресс, 2007.
2. Мирошниченко С.А. Поэтический текст как эмотивный тип текста на занятии по аналитическому чтению в языковом вузе. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2015; 11 (53); 4. 2: 129 – 133.
3. Колшанский Г.В. *Соотношение субъективных и объективных факторов в языке*. Москва: Наука, 1975.
4. Щерба Л.В. *Преподавание языков в школе. Общие вопросы методики*: учебное пособие. Москва: Академия, 2003.
5. Тураева З.Я. *Лингвистика текста: (текст: структура и семантика)*. Москва: Просвещение, 1986.
6. Одинцов В.В. *Стилистика текста*. Москва: Наука, 1980.
7. Купина Н.А. *Структурно-смысловой анализ художественного произведения*: учебное пособие по спецкурсу. Свердловск, 1981.
8. Кияк Т.Р. О видах мотивированности лексических единиц. *Вопросы языкознания*. 1989; 1: 98 – 107.
9. Кожин А.Н. Язык художественной литературы как эстетически стимулируемая форма существования литературного языка. *Структура и функционирование поэтического текста*. Под редакцией А.Н. Кожина. Москва: Наука, 1985: 10 – 37.
10. Звездинцев В.А. *Мысли о лингвистике*. Москва: Изд-во МГУ, 1996.
11. Карасик В.И. О креативной семантике. *Языковая личность: проблемы креативной семантики*. К 70-летию профессора И.В. Сентенберг: сборник научных трудов. ВГПУ. Волгоград: Перемена, 2000: 5 – 18.
12. Григорьев В.П. *Поэтика слова*. Москва: Наука, 1979.
13. Новиков Л.А. *Искусство слова*. Москва: Педагогика, 1991.
14. Якубовская М.Д. Об одном глаголе в поэзии А. Блока. *Лингвистика и поэтика*. Под редакцией В.П. Григорьева. Москва: Наука, 1979: 274 – 281.
15. Сильман Т.И. *Заметки о лирике*. Ленинград: Сов. Писатель, 1977.

References

1. Mescheryakova M.A. *Literatura v tablicah i shemah*. Moskva: Ajris Press, 2007.
2. Miroshnichenko S.A. Po'eticheskij tekst kak' emotivnyj tip teksta na zanyatii po analiticheskomu chteniyu v yazykovom vuze. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2015; 11 (53); Ch. 2: 129 – 133.
3. Kolshanskij G.V. *Sootnoshenie sub'ektivnyh i ob'ektivnyh faktorov v yazyke*. Moskva: Nauka, 1975.
4. Scherba L.V. *Prepodavanie yazykov v shkole. Obschie voprosy metodiki*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2003.
5. Turaeva Z.Ya. *Lingvistika teksta: (tekst: struktura i semantika)*. Moskva: Prosveschenie, 1986.
6. Odincov V.V. *Stilistika teksta*. Moskva: Nauka, 1980.
7. Kupina N.A. *Struktorno-smyslovoy analiz hudozhestvennogo proizvedeniya*: uchebnoe posobie po speckursu. Sverdlovsk, 1981.
8. Kiyak T.R. O vidah motivirovannosti leksicheskikh edinic. *Voprosy yazykoznanija*. 1989; 1: 98 – 107.
9. Kozhin A.N. Yazyk hudozhestvennoj literatury kak' esteticheski stimuliruemaya forma suschestvovaniya literaturnogo yazyka. *Struktura i funkcionirovanie po'eticheskogo teksta*. Pod redakciej A.N. Kozhina. Moskva: Nauka, 1985: 10 – 37.
10. Zvezdincev V.A. *Mysli o lingvistike*. Moskva: Izd-vo MGU, 1996.
11. Karasik V.I. O kreativnoj semantike. *Yazykovaya lichnost': problemy kreativnoj semantiki*. K 70-letiyu professora I.V. Sentenberg: sbornik nauchnyh trudov. VGPU. Volgograd: Peremena, 2000: 5 – 18.
12. Grigor'ev V.P. *Po'etika slova*. Moskva: Nauka, 1979.
13. Novikov L.A. *Iskusstvo slova*. Moskva: Pedagogika, 1991.
14. Yakubovskaya M.D. Ob odnom glagole v po'ezii A. Bloka. *Lingvistika i po'etika*. Pod redakciej V.P. Grigor'eva. Moskva: Nauka, 1979: 274 – 281.
15. Sil'man T.I. *Zametki o lirike*. Leningrad: Sov. Pisatel', 1977.

Статья поступила в редакцию 01.10.19

УДК 81

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00185

Ondar M.V., postgraduate, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: mengi89@yandex.ru

FEATURES OF THE STRUCTURES OF THE BEGINNING AND ENDING IN THE TEXTS OF THE TUVAN HEROIC EPIC. The paper examines the structure of the beginning and ending of the texts of the Tuvan heroic epic in comparison with the structure of the beginning and ending of the texts of the epics of the South Siberian Turkic peoples. Comparative analysis shows that the peculiarities of the structure of the beginning and ending texts in Tuvan epics are 1) attitudinal Shiyam, Shiyam am, signaling the beginning; 2) the response replica listener syata; 3) attitudinal OO at the end, signaling the end of the tale. The Altaic language differs from other South Siberian Turkic languages by the text of praise of Altai, which precedes the beginning, and at the same time unites it with the tradition of Tuvan Tsengel and uriankhai of Western Mongolia. The texts of the Altai legends differ from the Tuvan, Khakass and Shor legends by a lengthy appeal to the toshuur (musical instrument of kayzha) and listeners at the beginning and end of the text. In Tuvan texts there may be small remarks of the storyteller. In General, the presented material allows us to consider the originality of the ethno-linguistic picture of the heroic epic of the Tuvan people.

Key words: Tuvan language, Tuvan epic, epic language, text structure, ethnolinguistic picture.

M.B. Ондар, Тувинский государственный университет, аспирант 3 года обучения, г. Кызыл, E-mail: mengi89@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУР ЗАЧИНА И КОНЦОВКИ В ТЕКСТАХ ТУВИНСКОГО ГЕРОИЧЕСКОГО ЭПОСА

Работа выполнена в соответствии с планом научно-исследовательских работ Государственного задания Министерства образования и науки РФ № 1.4539.2017/8.9 (проект № 34.3876.2017/ПЧ).

В данной работе рассматривается структура зачина и концовки текстов тувинского героического эпоса в сравнении со структурой зачина и концовки эпических произведений южно-сибирских тюркских народов. Сравнительный анализ показывает, что особенностями структуры зачина и концовки в текстах тувинского эпоса являются: 1) междометие *шыяан*, *шыяан ам*, сигнализирующее о начале; 2) ответная реплика слушателя *шыята*; 3) междометие *оо* в концовке, сигнализирующее о завершении сказания. Предваряющим зачин текстом хвалы Алтаю отличается алтайский язык от других южносибирских

тюркских языков, в то же время объединяет его с традицией тувинцев Цэнгэла и урянхайцев Западной Монголии. Пространным обращением к *товшууру* (музыкальному инструменту кайчи) и слушателям в начале и конце текста отличаются тексты алтайского героического эпоса от тувинских, хакасских и шорских текстов. В тувинских же текстах могут встретиться небольшие ремарки сказателя. В целом, представленный материал позволяет рассмотреть своеобразие этнолингвистической картины героического эпоса тувинского народа на фоне эпосов других тюркских народов Южной Сибири.

Ключевые слова: тувинский язык, тувинский эпос, язык эпоса, структура текста, этнолингвистическая картина.

Фольклорный текст имеет строго соблюдаемую структуру, где исследователи выделяют зачин, концовку, типичные места, как композиционные части текста. Зачин имеет свою структуру и оформляется как сложная синтаксическая структура – период, в состав которого входят предложения, представляющие собой синтаксический параллелизм [1].

В тувинском фольклоре героический эпос начинается со слов *шыяан* или к нему может присоединиться частица *ам*. Слушатели могут ему вторить «*шыя-та!*». Совершенно очевидно, что оба слова происходят из одного корня, который в современном тувинском языке утрачен и данные междометия используются только в эпических и сказочных произведениях.

Далее за ним идёт зачин, указывающий на время, когда происходили события, описываемые в эпосе. Поэтому они имеют структуру периода (сложного синтаксического целого), состоящее из параллельных синтаксических конструкций, которые отличаются лексическим наполнением и обязательно передающие значение времени. Время передается через синтаксические отношения между главной и зависимой частями, связанные аналитической внутрифразовой скрепой *шаа=да* в тувинском языке, в алтайском – *туш=та* 'время, пора, момент' [2, с. 714], *дй=дд* 'время, пора, срок' [2, с. 517], *чак=та* 'время, пора' [2, с. 784], *шен=де*, *соонда*, *=ган=да* в шорском языке, *соон=да* 'после', *тус=та* 'время, пора' в хакасском эпосе. Как видно, все скрепы оформлены аффиксом местного падежа. Специализированным (стилистически окрашенным) в данном случае является скрепа *шаада* в сочетании с формой *=ган* в тувинском языке. В шорском тексте используется сочетание *полган полтур* 'было, оказывается'.

Если в зачине тувинских, хакасских и шорских текстов описывается время, когда происходили действия, то в алтайском эпосе «Очи-Бала» текст начинается с восхваления музыкального инструмента *товшуур* 'топчур': «*О-о-о! Из основания пихты-дерева / Выструганый мой, / Красивым волосом коня-иноходца / Натуго оструненный, звучит, / Из основания тонкой березы / Вырубленный мой топчур, / Двумя волосами коня-игрени / Ладно оструненный, звучит / Играй, мой заветный топчур, / Струна твоя пусть не стесняет. / Мои [покровители] мудрые, слушая, / Свою хвалу пусть мне воздадут. / Чтобы мог [сказать] слово свое трем поколениям, / Три дыхания мне давая, играй! / Чтобы мог сказать пяти поколениям, / Пять дыханий мне прибавляя, играй! / У-у-у! Бужу я большой чёрчэк / Ладно сделанный мой дъадан, / Красиво-метко веди его, / Начинаю я складный чёрчэк / Ладно сделанный мой господин-топчур / Внятно-звучно веди его. / У-у-у! Чтобы долгую ночь скоротать, / Зачинаю я кай – слушай, палам. / О-о-о! Чтобы тревожные мысли твои рассеять, / Начну тебе сказывать юлгер, палам, / Чтобы утреннюю зарю пролпить, / Я зачинаю кай – слушай, палам, / Чтобы мрачные мысли твои рассеять, / Начну тебе сказывать юлгер, палам. / О-о-о! Бужу я то, что прежде было, / Мудрый чёрчэк начинаю творить, / Вспоминаю то, что раньше было, / Складный чёрчэк начинаю творить. / Издавна передаваемое, / Не убавляя, / [вам] пропою. / Издревле доставшееся / Без упроса [вам] исполню [3, с. 83 – 85].*

Следует отметить, что указанная традиция – употребление предваряющего текста в высоком стиле в начале разговора – существует в фольклорных произведениях алтайских тувинцев (этнические тувинцы, носители алтайского диалекта тувинского языка, проживающие в Монголии и Китае). Предваряющий текст зачина *Алтайга мактал* 'Хвала Алтаю' был обнаружен в материалах Эрики Таубе. Она в своей работе «Сказки и предания алтайских тувинцев» напечатала в переводе на русский язык 2 зачина сказки [4, с. 54, 69 – 70]. В первом случае это текст «Хвала Алтаю (Алдай мактаар)»: *В стародавнее время / Во времена, когда еще только возникал Алтай / Не то ли было это время / Когда росла трава белая, как мягкая вата / На северных склонах гор / Деревья росли, черные, как вода источников / Вот какие, говорят, были тогда времена! / На самые высокие вершины / Лег тогда первый лед / В высоких скалах / Стали появляться ущелья / Не в те времена было все это? / Могучий Алтай! / Когда одно за другим / Возникли дичь и птицы — эй! / И все живое — эй! / Возрадовались десять тысяч живых тварей / Своему Алтаю. / Стал краше теперь золотой мир! / Так радовались десять тысяч живых тварей. / Не в те ли времена было все это? / Пять видов животных стали домашним скотом, / И сами люди родились впервые. / Это было время, / Когда целиком раскрылся золотой мир. / А теперь перейдем-ка к тому, что касается человека.*

К великому сожалению, как и все фольклорные произведения, записанные Э. Таубе у тувинцев Цэнгэла в 60 – 70-х годах прошлого столетия, эти строки не имеют расшифровки на тувинском языке, то есть на языке оригинала, кроме народных песен.

Далее автор пишет: «Настоящие *тоолучу* 'сказители' начинали свое исполнение по большей части с такой «хвалы», которая называется *тоолдун бажы* 'зачинной сказки' (букв. 'головой сказки'). Такие *тоолучу* обычно исполняли более объемистые произведения и чаще всего сказки из категории богатырских; отсюда можно сделать вывод, что такая основательная «хвала» предваряла лишь **длинные сказки**» [4, с. 304]. Её предположение о том, что длинные сказки

есть героический эпос подтверждается в работе Ж.М. Юша, где автор отмечает, что китайские тувинцы также обозначают героический эпос термином *узун тоол* (букв. 'длинная сказка') [5, с. 90].

Так, использование предваряющего текста в структуре зачина в текстах героического эпоса алтайских, этнических тувинцев Китая и Монголии говорит об общих элементах сказительской традиции народов Южной Сибири и Монголии. Поскольку в Монголии также известна слава урянхайских сказителей, которые могли исполнять с позднего вечера до утра в течение нескольких дней, и в основном, под сопровождение музыкальных инструментов *игла* или *товшуура*. Там же собравшиеся в юрте слушатели исполняли танец *бийлгээ*. Речитативное исполнение эпоса или сказки также традиционно для сказительской традиции народа. Перед тем, как приступить к исполнению сказки, урянхайские сказители проходят определенный подготовительный этап, включающий такие составляющие, как приведение в равновесие не только душевного, психоэмоционального состояния, но и физическую подготовку. Перед тем, как отправиться на охоту, алтайские урянхайцы приглашали в свою юрту сказителя для исполнения восхваления Алтаю и других сказок [6, с. 72].

У российских тувинцев, хакасов шорцев, не обнаружено исполнение хвалебного текста перед зачином сказки.

Подытоживая сказанное, можно сказать, что в западной части Монголии и на Алтае существовала традиция исполнения хвалы Алтаю, а у алтайцев – хвала инструменту и разрешения начать сказку. В этом отношении четко прорисовывается два ареала у народов, населяющих центрально-азиатский регион: 1) Западная Монголия и Алтай; 2) Тува, Хакасия и Шория. Вводным словом отличается только тувинский язык со словом *шыяан*, *шыяан ам*. Исполнение «Хвала Алтаю» известно в Западной Монголии, притом не только у тувинцев, но и у урянхайцев, этнической группы монгол.

Концовка эпоса рассматриваемых народов показывает, что героические эпосы алтайцев и шорцев имеют схожие элементы. Так, концовка в них начинается с описания главного персонажа: алт. *Паатыр кызым Очи-Бала / Тенгериде сегистя ай полгон, тежет* [3, с. 292] 'Луна восьмого дня новолуния – Это богатырка, дочь моя Очи-Бала говорят'; шор. *Кайранда Алтын Сырык полза / Четтон ашкым алтын тайгаан тбзьянде / ызялгерде тыны чок / Тбзьялгерде кан чок* [7, с. 434] 'Славный Алтын Сырык, действительно / У подножья золотой горы с семьюдесятью перевалами – / Дыхание его не прервется / Кровь его не прольется'

А в тувинском и хакасском текстах в концовке употребляются предложения, характеризующие действия, выполняемые совместно с близкими, т. е. отражающие родственно-семейные отношения. Приведем примеры: ха. *Тоозылбастаг астыг полып / Тяняг пбзк иб туьынганнар / Тяенместег кыстг полып / Туанчагын пилп чуртааннар* [8, с. 422] 'Нескончаемую еду они имели / Держали дом с высоким тюноком / Неиссякаемую силу они имели, Родных и близких признавая, жили'; тув. *беиң сувайларын, ирттиң сезимин өлүрүп тургаш, улуг найыр-байыр кылаш, адашкылар кандыг-даа чаа куш четпес, куш-шылдыг бооп, эгээртинмес малдыг бай бооп, оюн оя, чигин чире чурттап чоруй барып-тыр оо* [9] 'после того, как забили кобылицу, вола с жирным мясом, устроив праздник, отец с сыном, углубляя ложбины, прорезая лощинки, нескончаемым скотом, стали жить богато'.

Следует отметить, что структуре концовки тувинского эпоса присутствует междометное слово *оо*. Оно произносится восходящей интонацией и достаточно протяжно, что является сигналом завершения произведения.

В концовке эпоса рассматриваемых народов присутствуют выражения, которые связаны со значением 'местность, окружающая природа': алт. *Алтайыста алкыш полуп / Алтайыстын эззи полгон* [3, с. 294] 'Благословенной Хозяйкой Алтая На земле нашей осталась'; ха. *Ырарха-чаксаа истипип / Чагынгы чаксыларга саабыгып / Анда чуртап, чирлеп халганнар* [8, с. 422] 'Дальнему достойному известными были. Среди близких достойных славилась, Там живя, землю дальше обживать остались'; шор. *Кайранда Алтын Сырык полза / Четтон ашкым алтын тайгаан тбзьянде / ызялгерде тыны чок / Тбзьялгерде кан чок* [7, с. 434] 'Славный Алтын Сырык, действительно / У подножья золотой горы с семьюдесятью перевалами – / Дыхание его не прервется / Кровь его не прольется'; тув. *Дөң черге өөн хондуруп / Дөлем черге малын чалап* 'На возвышенности юрту-свою поставив / на возвышенное место скот-свой пригласив'. В тувинском эпосе может употребляться еще одно выражение *оргу черге өөн хондуруп / дески черге малын чалап* 'на равном месте юрту-свою поставив / на прямое место скот-своей пригласив', где вместо глаголов *чалап* 'приглашать' – *малдап* 'пастись скот'; *хондуруп* 'оставить ночевать' – *тип* 'соорудить' – *өгел* 'ставить юрту'.

Также алтайский и шорский эпосы отличаются от тувинского и хакасского эпоса тем, что в них присутствуют предложения, где говорящий становится очевидцем тех событий, в которых он принимал непосредственное участие: алт. *Яан кайчы мен / Агас тоным кийип алып / Алтай топчуур эптеп тудуп / Албатыга кайлагам* [3, с. 294] 'Я же, большой кайчи / В горностаевую шубу облачившись / Алтайский топчур умело держу / Народу моему кайларил' или же *Яан*

чёрчэк пожаттым /Калганчызы полбой, аа [3, с. 294] 'Завершил я большой чёрчэк, может, последний спел, аа'; шор. *Эш кастыгын эбири чыгдым / Эниг лайба кире тептим* [7] 'Счастье-удачу я собрал / В широкий мешок запихал' или же *Уккан, көргөн шеним ыс пердим / По каанның кастагын чыгдым* [7, с. 434] 'Сколько слышал и видел – все вам передал / Этого кана удачу собрал'.

Конец алтайского эпоса передает предложение, в котором употреблена форма на =ды, указывающая на завершение рассказа: *Jaан чөрчөк пожаттым / Калганчызы полбой, аа* [3, с. 294] 'Завершил я большой чёрчэк, может, последний спел, аа'. В шорском эпосе в концовке наиболее часто употребляется форма на =ды, которая обозначает, как отмечает И.В. Шенцова со ссылкой на Н.П. Дыренкову, «действие, происшедшее незадолго до настоящего времени, действие законченное, сообщение о достоверном факте» [10, с. 74]. Приведем пример: *Узак, теп, кыскарвадым / Кыска теп, узатпадым* [7, с. 435] 'Длинного сказания не укорачивал, Короткого сказания не удлинял', *Ак козанга чяктедим / Ак козанга чяк тартып / Ак чазыга пожаттым* [7, с. 434] 'На белого зайца навьючил / Белого зайца навьючил / В белой степи выпустил'.

Фраза с подобным значением употребляется и в концовке алтайского эпоса: *Jaан чөрчөк пожаттым / Калганчызы полбой, аа* [3, с. 294] 'Завершил я большой чёрчэк, может, последний спел, аа'.

Необходимо отметить, что в концовке тувинского эпоса форма на =ды употребляется очень редко. Например, такая форма была использована в тувинском эпосе «Меге-Шагаан-Тоолай»: *ол ынаар баар=ды / мен чанып кел=ди=м* [9, с. 100] 'он туда пошел / я пришел домой'.

Тувинской фразе, обозначающей конец рассказа говорящего *улуг чуртун тудуп / уя малын малдап* [11, с. 126] 'Прекрасный чурт содержа / разводив свой скот' соответствует хакасское предложение, указывающее на конец рассказа говорящего: *Аарлы торгы киптерин кизип / Арыг силг чурт тудуп* [8, с. 422] 'Одежду из дорогих шелков носили / Прекрасный чурт содержа'.

В алтайском эпосе *Jaан кайчы мен / Агас тоным кийип алып / Алтай топчуур эптеп тудуп / Албатыга кайлаам* [3, с. 294] 'Я же, большой кайчи / В горностаевую шубу облачившись / Алтайский топчур умело держ / Народу моему спел кай'.

Выражение в концовке тувинского эпоса, где последний компонент имеет форму на =л-тыр, которая, согласно Б.Ч. Ооржак, регулярно передает значе-

ние «косвенной эвиденциальности как устойчивый грамматический стандарт, используемый в пересказывании фольклорных текстов» [12]. Приведем пример, *уун назынын назылап чоруй барып-тыр оо* [13; с. 60] 'стал жить, состарив своим долгим возрастом'.

Хакасский эпос завершается выражениями, где в основном употребляется форма на =ган, обозначающая прошедшее неопределённое время: *Ырахха-чаксаа истипил / Чагынгы чаксыларга саабыгып / Анда чуртап, чирлеп халганнар* [8, с. 422] 'Дальнему достойному известными были / Среди ближних достойных славилась / Там живя, землю дальше обживать остались'. Здесь говорящий передает о тех событиях, которые происходили в неизвестное ему время.

Концовка алтайского эпоса имеет в своей структуре особые выражения, которые по своей семантике отличаются от остальных эпосов рассматриваемых народов. Они имеют семантику желания, связанного с побуждением совершения добрых целей: *Агаш топчуур айдып салзын / Албаты-юн таркат салзын* [3, с. 294] 'Пусть топчур из дерева поможет / Пусть народ по свету чёрчэк разносит'. Здесь сказуемые выражены формой 3 л. повелительного наклонения.

В целом, сказуемые в концовке героического эпоса тюркоязычных народов Южной Сибири выражены разными формами: в тувинском преобладает форма на =л-тыр, в алтайском и шорском на =ды, в хакасском на =ган. Если в тувинском и хакасском эпосах в концовке говорящий пересказывает о событиях в прошедшем, то в алтайском и шорском говорящий передает те события, в которых он сам принимал участие или же сам был свидетелем.

На основании вышеуказанного можно сделать вывод о том, что структура текста героического эпоса народов Южной Сибири имеют как схожие, так и различающиеся элементы. Сказители для воздействия на слушающего использовали различные приёмы: от предваряющего текста в структуре зачина текста, до подробного описания времени.

Особенностью структуры зачина тувинского эпоса является употребление сказителем слова *шыяан* или *шыяан ам*. В остальной части зачин тувинского эпоса сближается с хакасским, шорским зачинами. А структура концовки тувинского эпоса выделяется употреблением междометного слова *оо*, встречающегося у остальных народов в зачине. Обнаруженные схожие элементы в зачине и концовке текстов эпосов южносибирских и соседствующих народов еще раз подтверждают тесный историко-культурный контакт этих народов.

Библиографический список

1. Борисов Ю.П. *Ритмико-синтаксический параллелизм в якутском олонхо и тюрко-монгольских эпосах: сравнительный аспект*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Якутск, 2017.
2. *Алтайско-русский словарь*. Горно-Алтайск, 2018.
3. *Алтайские героические сказания: Очи-Бала. Кан-Алтын*. Под редакцией В.М. Гацак. Новосибирск: Наука, 1997.
4. Таубе Э. *Сказки и предания алтайских тувинцев*. Москва: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1994.
5. Юша Ж.М. *Фольклор и обряд тувинцев Китая в начале XXI. Структура. Семантика. Прагматика*. Новосибирск: СО РАН: Наука, 2018.
6. Донгак А.С., Саая О.М., Бадарч Б. *Этнокультурные традиции урянхайцев Монголии (на материале полевых исследований)*. *Азия и Африка сегодня*. 2018; Выпуск № 10: 68 – 74. Available at: <http://ras.jes.su/asaf-today/s207987840000076-2-2>
7. *Шорские героические сказания: Кан Перген. Алтын Сырык*. Под редакцией Х.Г. Короглы. Москва; Новосибирск: Наука, 1998.
8. *Хакасский героический эпос: Ай-Хуучин*. Под редакцией Х.Г. Короглы. Новосибирск: Наука, 1997.
9. *Тыва тоолдар*. IV том. Под редакцией С.А. Сарыг-оола. Кызыл: Тываның ном үндүрер чери, 1957.
10. Шенцова И.В. Использование форм времени в шорском фольклорном тексте. *Чтения памяти Э. Ф. Чиспякова (к 70-летию со дня рождения)*. Ч. II. Новокузнецк, 2000: 71 – 80.
11. *Тыва маадырлыг тоолдар*. I том. Под редакцией Ю.Л. Аранчына. Кызыл: Тываның ном үндүрер чери, 1990.
12. Ооржак Б.Ч. *Временная система тувинского языка*. Москва: Языки славянской культуры, 2014.
13. *Ары-Хаан: Тыва улустун маадырлыг тоолдары*. V том. Под редакцией Н.Ш. Куулар. Кызыл: Тываның ном үндүрер чери, 1996.

References

1. Borisov Yu.P. *Ritmiko-sintaksicheskij parallelizm v yakutskom oлонho i tyurko-mongol'skih `eposah: sravnitel'nyj aspekt*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Yakutsk, 2017.
2. *Altajsko-russkij slovar*. Gorno-Altajsk, 2018.
3. *Altajskie geroicheskie skazaniya: Ochi-Bala. Kan-Altyn*. Pod redakciej V.M. Gacak. Novosibirsk: Nauka, 1997.
4. Taube E. *Skazki i predaniya altajskih tvinincev*. Moskva: Izdatel'skaya firma «Vostochnaya literatura» RAN, 1994.
5. Yusha Zh.M. *Fol'klor i obryad tvinincev Kitaya v nachale XXI. Struktura. Semantika. Pragmatika*. Novosibirsk: SO RAN: Nauka, 2018.
6. Dongak A.S., Saaya O.M., Badarch B. *Etnokul'turnye tradicii uryanhajcev Mongolii (na materiale polevyh issledovanij)*. *Aziya i Afrika segodnya*. 2018; Vypusk № 10: 68 – 74. Available at: <http://ras.jes.su/asaf-today/s207987840000076-2-2>
7. *Shorskie geroicheskie skazaniya: Kan Pergen. Altyn Syryk*. Pod redakciej H.G. Korogly. Moskva; Novosibirsk: Nauka, 1998.
8. *Hakasskij geroicheskij `epos: Aj-Huuchin*. Pod redakciej H.G. Korogly. Novosibirsk: Nauka, 1997.
9. *Tuva tooldar*. IV tom. Pod redakciej S.A. Saryg-oola. Kyzyl: Tyvanuң nom yndyrer cheri, 1957.
10. Shencova I.V. *Ispol'zovanie form vremeni v shorskom fol'klornom tekste. Chteniya pamyati `E. F. Chispiyakova (k 70-letiyu so dnya rozhdeniya)*. Ch. II. Novokuzneck, 2000: 71 – 80.
11. *Tuva maadyrlyg tooldar*. I tom. Pod redakciej Yu.L. Aranchyna. Kyzyl: Tyvanuң nom yndyrer cheri, 1990.
12. Oorzhak B.Ch. *Vremennaya sistema tuvinskogo yazyka*. Moskva: Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2014.
13. *Ary-Haan: Tuva ulustun maadyrlyg toolдары*. V tom. Pod redakciej N.Sh. Kuulara. Kyzyl: Tyvanuң nom yndyrer cheri, 1996.

Статья поступила в редакцию 01.10.19

УДК 801.52

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00186

Magdilova R.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestan Languages, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

Aldanova M.G., undergraduate, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

LANGUAGE REPRESENTATION OF THE CONCEPT "ROAD" IN ARCHIN AND AVAR LANGUAGE CULTURES. The article analyzes phraseological units with components that make up the concept of "road" in the genetically related Archin and Avar languages. The work identifies and describes nuclear (main) and peripheral components of the concept *de1kь/nux* 'road'. The article describes the cases of using the component 'road' in good wishes associated with the material or spiritual

life of speakers of the Archin and Avar languages. In the linguistic science of recent years it is noted that the study of only the formal structure of language units and their communicative functions unreasonably limits the real place of language in the process of cultural creation. Linguistics has recently made a turn from the linguistic study of linguistic structures in the direction of linguo-cultural paradigm of knowledge. In this regard, the language picture of the world has become one of the most relevant topics of Russian linguistics, as the language, as the researchers note, is a mirror of culture, reflects not only the real world, the real conditions of human life, but also the public consciousness of the people, its mentality, national character, traditions, customs, value system, figurative and associative representations of native speakers.

Key words: Archin and Avar languages, concept of "road", phraseological units, national-cultural components, culturally determined connotations, fragments of linguistic picture of the world.

Р.А. Магдилова, канд. филол. наук, доц. каф. дагестанских языков, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,

E-mail: uzlipat066@mail.ru

М.Г. Алданова, магистрант, Дагестанский государственный университет г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ДОРОГА» В АРЧИНСКОЙ И АВАРСКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КУЛЬТУРАХ

В статье анализируются фразеологические единицы с компонентами, составляющими концепт «дорога», в генетически родственных арчинском и аварском языках. Выявляются и описываются ядерные (основные) и периферийные компоненты концепта *де1къ/нух* «дорога». Отмечаются случаи метафоризации лексических составляющих концепта «дорога» в аварском и арчинском языках, их символического употребления в текстах разных жанров. В лингвистической науке последних лет отмечается, что исследование лишь формальной структуры единиц языка и их коммуникативных функций неоправданно ограничивает реальное место языка в процессе культуросоциализации. Лингвистическая наука сделала в последние десятилетия поворот от собственно лингвистического исследования языковых структур в сторону лингвокультурологической парадигмы знаний. В связи с этим языковая картина мира стала одной из наиболее актуальных тем отечественного языкознания, так как язык, как отмечают исследователи, является зеркалом культуры, отражает не только реальный мир, реальные условия жизни человека, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, традиции, обычаи, систему ценностей, образно-ассоциативные представления носителей языка.

Ключевые слова: арчинский и аварский языки, концепт «дорога», фразеологизмы, национально-культурные компоненты, культурно обусловленные коннотации, фрагменты языковой картины мира.

Одна из важнейших категорий, отражающих картину мира нации – это категория пространственной ориентации, определение места человека в этом пространстве, его концептуальное членение. Особое место в структуре концепта «пространство» занимает движение, перемещение, направленность, в обычном понимании представляемые как *дорога*. В образно-ассоциативном и интеллектуальном представлении о концепте «пространство» *дорога, путь* являются его основными элементами в разных лингвокультурах. В сложной многоуровневой структуре концепта «дорога» находят отражение древние образно-ассоциативные и философско-религиозные представления, имеющие нередко метафорический характер мировидения носителями разных языков.

Вместе с тем языковые средства репрезентации концепта «дорога» в разных языках могут носить не только универсальный, но и национально-культурный характер.

В дагестанском языкознании за последние годы опубликованы работы, в которых на уровне фразеологии и паремологии рассматриваются различные концепты [1 – 7]. Концептуальный анализ проводится в отдельных квалификационных работах на материале поэтических произведений [7, с. 23]. Отдельные квалификационные работы по фразеологии носят сопоставительный характер [1, с. 10].

Объектом настоящего исследования являются лексемы и фразеологические единицы, репрезентирующие концепт «дорога» в арчинском и аварском языках. Наше внимание к данной проблеме объясняется недостаточной лингвокультурологической исследованностью арчинского и аварского языков, а также тем, что концепт «дорога» в этих языках не являлся предметом специального анализа.

Материал для выполнения данного исследования был собран из Словаря арчинского языка, подготовленного нами к изданию арчинско-русского фразеологического словаря, а также из Аварско-русского фразеологического словаря М.М. Магомедханова [7].

Проведённое исследование показало, что основными лексическими репрезентантами концепта *де1къ / нух* «дорога» в сравниваемых языках являются слова: в арч. *шагъра* «широкая дорога» и заимствованное из арабского синонимическое слово с несколько отвлеченной семантикой *сапар* «путь следования, путешествие, пребывание в пути», *къват1* «улица» – в авар.: *нух* «дорога», *шагъра нух* «широкая дорога», *сукъмахъ* «тропинка», *къват1* «улица», *сверелал* «петляющие тропинки».

Ср. *Х1ожоца чу-ярагъ, рет1елги къач1ан, вас нухда лъунила*. «Хожо, коня, оружие и одежду собрав, сына в дорогу проводил (букв. «в дорогу положил»); *Ине бокъараб мехаль, гуржияс гьесие лъик1аб чу-ярагъ, рет1ел-т1ех къач1анила, хулжинир збелатье сайлигъатал лъунила, ц1акъ лъик1аб х1алалда нухда т1амунила*. «Когда захотел вернуться, грузин ему хорошего коня, оружие, одежду, еду приготовил, матери гостиницы положил, очень хорошо в дорогу проводил (букв. «в дорогу пустил»);

Найбасул сукъмахъал гъанже къвариг1ун руго, ах1улеб какил камилл1и гьеч1о. «Найба тропинки сейчас нужны, в призыве на молитву нет четкости» (М. Эфендиев).

Шагъра «широкая дорога» в обоих родственных языках ассоциируется с широкой главной дорогой. В древности – это дорога для знатных людей; в современной интерпретации – «широкая шоссе-ная дорога» (произошел семантический сдвиг).

Авар. *Дир г1умрудул гього къокъунеб буго, къисматал рич1арал нухал ч1ван цебе, цин лъана шагъра-нух, рохел г1емераб, г1ат1идаб, эркенаб, гьудулл1и гучаб*. «Моей жизни арба катится по судьбой открытым дорогам, прежде узнал широкую дорогу, где много радости, свободы, дружбы крепкой (М. Ахмедов); *Гъале сон гьэб машина шагъра-нухкун неб бугин, бук1арабщинаб рохел, херлъидал ц1одорлъанин*. «Вот эта машина идет по широкой дороге, все мое счастье со старостью поумнело» (М. Зайнулабидов).

Арч. *Шагъра де1къук забя догуву но1шу хир бали*. «На широкую дорогу приходи с ишаком и с конём (букв. «ишака и коня привождя»);

Гъараши заманама шагъра де1къу1хут нибшлт1уе бе1рхъа1с бартир-ши збдили бит1у. В прежние времена по широкой дороге только найбам (знатным) разрешалось ходить».

Если *де1къ* (в арч.) и *нух* (в авар.) «дорога» осмысливаются как конкретный объект («узкая полоса земли для передвижения, путь сообщения»), то слово *сапар* интерпретируется как путешествие, поездка куда-либо с какой-либо конечной целью (ср. в арч. *сапар збт1мус* – в авар. *сапар бухъине* «задумать/предпринять путешествие»), следовательно, сема «дорога» в данном случае становится периферийным компонентом. Данное слово в обоих языках соотносится также с религиозным кодом культуры, переносно интерпретируется как конец жизненного пути человека. В такой интерпретации слово *сапар* в обоих родственных языках в сочетании с прилагательными *до1зуб* (арч.)/*к1удияб* (авар.) «большой» *ахдуб* (арч.)/*рик1к1адаб* (авар.) «далекий» формирует фразеологические образы, связанные со смертью человека, с концом его жизненного (= короткого) пути: *до1зуб сапаллт хъе1с* (арч.), *к1удияб сапараль къокъине* (авар.) «умереть, отправиться на тот свет», *халатаб сапараль ине* «в длинный путь отправиться» (букв. «в большой путь отправиться»), *нахъ вуссунареб сапараль къокъине* «букв. с которого не возвращаются в путь отправиться».

Лексема *шагъра* «широкая дорога», будучи, идеографическим синонимом слова *де1къ* (арч.)/*нух* (авар.) «дорога», отличается семантическим оттенком «широкая» [дорога], в результате чего реализуется его адъективная валентность (сочетается с прилагательными *гъа1ртаттуб* (арч.)/*г1ат1идаб* (авар.): ср. *гъа1ртаттуб шагъра* (арч.) – *г1ат1идаб шагъра* (авар.).

Более того, слово *шагъра*, содержащее сему «широкая», в препозиции по отношению к словам *де1къ/нух* используется в определительной функции: *шагъра де1къ* (арч.), *шагъра нух* (авар.) «широкая дорога».

В арчинской языковой картине мира исторически слово *де1къ* «подверглось определенной метафоризации, обозначая в составе ряда фразеологических образов такие качества человека, как гостеприимство и др.: произошло расширение концептуальной семантики и культурного содержания данного слова: ср. *де1къ абас* «поднести кому-либо подарок, проявить щедрость», *де1къ абас сини* «кто-либо умеет быть щедрым», *нокъукун де1къшул ар мача-к1оллирмай эл* «много подарки дарят родственники нам (букв. «дороги делают»), *де1къ абас*

гьибаттур диту «она не умеет быть благодарной (букв. «дорогу делать плохой»). Это связано с необходимостью преодолеть часть дороги для одаривания кого-либо, так как ходить в гости с пустыми руками считалось дурным тоном (ср. арчинский фразеологизм *кул ач1ат1у алуис* «прийти с пустыми руками» с негативной коннотацией). Таким образом, независимо от реальной этимологической основы данного образа, произошло эмоционально-интеллектуальное осмысление понятия «дорога». Свидетельством тому можно считать и следующие фразеологические единицы: *де1кь гьа1рт1ту* «щедрый на подарки» (букв. «дорога [у которого] широкая»), *де1кь бехас* «отблагодарить материально кого-либо, проявить традиционный этикет в виде подарка в связи с каким-либо событием», *де1кь абас* «поднести кому-либо подарок к какому-либо событию; отблагодарить» (букв. «сделать дорогу»), *де1кь бит1лт1ту* «скупой, жадный, не умеющий делать подарки» (букв. «не имеющий дороги»), *де1кь бит1лт1тут ари ас* «поступить плохо по отношению к кому-либо» (букв. «дорогу не имеющее дело сделать»), *де1кь лит ачас синт1у* «не умеет быть вежливым, кто-либо не коммуникабельный, не общительный» (букв. «не умеет провозжать в дорогу»), *де1кь лит ачас сини* «[кто-либо] коммуникабельный, общительный, умеет вести себя (букв. «умеет провозжать в дорогу»)» – авар. *Сапараль г1адан лъала, г1адамазул нух лъала* «В дороге человек познаётся, людские качества проявляются («человеческую дорогу узнают») и т. д.

Примеры свидетельствуют о том, что слово *де1кь* в таких фразеологизмах символизирует достоинство человека, его умение быть щедрым, широким. Для актуализации гостеприимства, в обоих родственных языках используются фразеологические единицы с компонентом «дорога»: *де1кь лит абчас* (арч.), *нухда лъезе, нухда ре11изе* «быть гостеприимным, устроить хорошее угощение, достойно провозжать гостей», *де1кь лит ачас* (арч.) «уметь общаться, соблюдая горский этикет, быть дипломатичным» и некоторые другие.

В аварской языковой картине мира слово *нух* «путь, дорога» также как и в арчинской подверглось метафоризации. В аварских фразеологических единицах концепт «путь» используется для обозначения прожитых лет, отрезка жизни человека.

Ср. *Гьесул ши1грабазул аслияб маг1на буго г1умрудул нухлуд пикарби гьари, кьисматалъул сверабазул саринал ах1и*. «Его поэзии подлинным смыслом является размышления о жизненном пути, воспевание судеб, поворотов жизни» (М. Ахмедов); *Гьес баркала кьолб буго г1умруялье, г1умрудул нухда дандч1арал лыктал г1адамазе*. «Он благодарит жизнь, в жизненном пути встретившихся хороших людей».

Создание новой семьи для человека является началом самого главного и важного этапа жизненного пути. Как мы знаем, в менталитете горцев крепкая, надежная, хорошая семья имеет первостепенное значение. Ряд арчинских и аварских фразеологических образов с компонентом *де1кь, нух* «дорога» символизирует понятие «обзавестись семьей»: *до1зуб де1кь* «большая дорога», *до1зуб дарам* «большая сделка/договоренность» (ср. в связи с этим благопожелание *до1зуб де1кьлин т1алекул ка* «пусть повезет на большой дороге»).

В обоих языках концепт «дорога» включает в свое семантическое пространство различные благопожелания (пожелание доброго пути, везения, удачи в дороге): в арч. *сапаллин т1алекул ка* «пусть повезет в пути», *кьа1ттут адам декьу1к цахардиги* «пусть на дороге плохой человек не встретиться», *т1а-*

лт1тут адам де1кьу1к цаха «пусть в браке, в дороге повезет» (букв. «пусть правильный человек на дороге встретиться») – в авар.: *нух бит1аги, сапар бит1аги* «счастливого пути» (букв. «пусть дорога будет прямой»), *нух бит1аги, хоб бит1аги, хабал г1азаб бигьальаги* «счастливой дороги и могилы, да облегчатся загробные муки», *унесен ух бит1аги, ч1олесе рукь бит1аги* «путнику счастливого пути, а провожающим счастливого оставаться», *нухда г1ажал батугееи, г1одоб балагь батугееи* «пусть в пути смерть не найдет, пусть на земле беду не найдет» [8], *гьеб мац1аль, рокьоса унеб мехалда, нух бит1агишлан абула улбуз* «на этом языке, когда из дома выходят, счастливого пути, говорят матери» (Р. Гамзатов).

Символически концепт «дорога» используется в арчинском и аварском фольклоре. Фольклору данных языков характерно символическое обозначение «трех дорог», идущих направо, налево и прямо (имеет место альтернативный выбор дороги). Как правило, при этом правильная дорога полна опасностей, но положительный герой фольклорных произведений достигает желаемого результата, когда он идет по правильной дороге (в арч. *т1алиттуб де1кьлит* – в авар. *бит1араб нухда* «по правильной дороге»).

В реальной жизни у каждого человека тоже есть возможности выбора жизненного пути. Обычно это две дороги: в арч. *т1алиттуб де1кь* «правильная дорога – кьа1ттуб де1кь» «неправильная дорога» – в авар. *бит1араб нух* «правильная дорога», *мекьяб нух* «неправильная дорога». Выбор того или иного пути зависит от морально – нравственных ориентиров человека, актуализируемых в обоих языках при помощи соответствующих фразеологизмов: в арч. *кьве1бу де1кь би* – в авар. *к1иго нух буго* «есть две дороги»; в арч. *т1алиттуб де1кьлит гье1рхьа1с* – в авар. *бит1араб нухдаса ине* «идти по правильной дороге» (ср. также в авар. *бит1араб нух кьвезе* «держаться правильной дороги»). В аварском и арчинском языках «правильная дорога» также связана с религиозным кодом культуры, например: *Аллагьасул нух тун хьвадулел руго, ах1улеб какие камиллы гьеч1о* «Аллаха дорогу оставив, ходят, и в призыве к молитве нет ясности»;

Ряд фразеологизированных выражений арчинского языка с компонентом *де1кь* «дорога» имеет ярко выраженный национально-культурный характер и выступает в качестве микрофрагментов арчинской языковой картины мира: *де1кь дагы бекес* «дорогу бить» (= ходить, тяжело ступая), *де1кь басас* «дорогу держать» (= устроить засаду), *де1кь бул1мус* «дорогу тянуть» (= идти вперед, идти не оглядываясь), *де1кь биржус* «дорогу искать» (= искать выгодную дорогу) и др.

Таким образом, концепт «дорога» в обоих языках включает ядерные и периферийные компоненты, отличающиеся друг от друга семантическими оттенками. И те, и другие компоненты исторически, употребляясь в составе фразеологизированных выражений, подверглись метафоризации и получили в языковом сознании людей определенную, культурно значимую интерпретацию. В связи с этим для обоих языков характерно символическое употребление составляющих концепта «дорога» в текстах разных жанров, в том числе – в фольклорных произведениях.

Многие фразеологические единицы и благопожелания с компонентом «дорога» как в арчинском, так и в аварском языке формируют фрагменты национальных языковых картин мира, отличающихся национально-культурными компонентами на денотативном и коннотативном уровнях.

Библиографический список

1. Абдуразакова З.Г. *Компаративные фразеологические и паремиологические единицы в аварском и русском языках: лингвистическая и лингвокультурологическая характеристика*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2014.
2. Гасанова М.А. Концепт «труд» в табасаранской языковой картине мира. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Вып. 3. Филологические науки. Махачкала, 2013: 193 – 199.
3. Магадова С.С. Образ трусливого человека в лакском языке. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Вып. 3. Филологические науки. Махачкала, 2014: 190 – 194.
4. Магдилова Р.А. Арчинские и аварские паремиологические единицы императивной семантики. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Вып. 3. Филологические науки. Махачкала, 2014. С. 166 – 169.
5. Самедов Д.С., Алиханова Л.Г. Наименования времен года в аварских паремиологических единицах, выражающих концепт «время». *Вестник Дагестанского государственного университета*. Вып. 3. Филологические науки. Махачкала, 2013: 51 – 53.
6. Чумакина М.Е., Браун Д., Квиллиам Х., Корберт Г.Г. *Словарь арчинского языка*. Махачкала, 2007.
7. Магомедханов М.М. *Аварско-русский фразеологический словарь*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1983.

References

1. Abdurazakova Z.G. *Komparativnye frazeologicheskie i paremiologicheskie ediny v avarskom i russkom yazykah: lingvisticheskaya i lingvokulturologicheskaya harakteristika*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2014.
2. Gasanova M.A. Koncept «trud» v tabasaranskoj yazykovoj kartine mira. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vyp. 3. Filologicheskie nauki. Mahachkala, 2013: 193 – 199.
3. Magadova S.C. Obraz truslivogo cheloveka v lakskom yazyke. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vyp. 3. Filologicheskie nauki. Mahachkala, 2014: 190 – 194.
4. Magdilova R.A. Archinskie i avarskie paremiologicheskie ediny imperativnoj semantiki. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vyp. 3. Filologicheskie nauki. Mahachkala, 2014. S. 166 – 169.
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, 2013: 51 – 53.
6. Chumakina M.E., Braun D., Kvilliam H., Korbert G.G. *Slovar' archinskogo yazyka*. Mahachkala, 2007.
7. Magomedhanov M.M. *Avarsko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1983.

Статья поступила в редакцию 03.10.19

Mutaeva S.I., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for ENF, DGU (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru
Zainalova J.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages for ENF, DGU (Makhachkala, Russia),
 E-mail: uzlipat066@mail.ru

COMPARATIVE ANALYSIS OF MODAL PARTICLES IN DARGIN AND RUSSIAN LANGUAGES. The article presents a comparative analysis of modal particles of Dargin and Russian languages. Particles in Dargin and Russian are an invariant class of service words, giving specific words or sentences having different meaning, emotionally expressive and mo-distant shades. They mainly express additional information, point to some implicit content, being carriers of presuppositions. Particles give the statement an appropriate direction, reflecting the position of the speaker. Their function, as a rule, is directly related to the strengthening of the content of the statement. It is noted that in Dargin and in Russian modal particles are often used in written and oral speech. Interrogative particles in Dargin and Russian languages form an interrogative sentence. In both languages, in addition to the main function, particles contribute to expression of additional shades of meaning of the statement. The Dargin and Russian languages are characterized by a special class of modal particles that give additional shades to the whole statement or its individual parts. They are mostly used in dialogues, in everyday speech and in colloquial style. Modal particles play an important role in the structure and semantics of sentences: they highlight the most informative component of the statement in the text, indicate some implicit content of the statement.

Key words: Dargin language, Russian language, modal particles, comparative analysis, functional-semantic characteristic, lexical-grammatical means of expression.

С.И. Мутаева, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков для ЕНФ, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,
 E-mail: uzlipat066@mail.ru

Д.А. Зайналова, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков для ЕНФ, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,
 E-mail: uzlipat066@mail.ru

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОДАЛЬНЫХ ЧАСТИЦ В ДАРГИНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В статье проводится сопоставительный анализ модальных частиц даргинского и русского языков. Частицы в даргинском и русском языках – неизменяемый класс служебных слов, придающих отдельным словам или предложениям различные смысловые, эмоционально-экспрессивные и модальные оттенки. В своем большинстве они выражают дополнительную информацию, указывают на некоторое имплицитное содержание, являясь носителями пресуппозиций. Частицы придают высказыванию соответствующую направленность, отражая позицию говорящего. Их функция, как правило, связана непосредственно с усилением содержания высказывания. Отмечается, что в даргинском и в русском языках модальные частицы часто употребляются и в письменной и в устной речи. Вопросительные частицы в даргинском и русском языках оформляют вопросительное предложение. В обоих языках, кроме основной функции – выражение вопроса, они могут вносить в высказывание дополнительные оттенки значения. Для даргинского и русского языков характерно наличие особого класса модальных частиц, придающих добавочные оттенки всему высказыванию или отдельным его частям. Наиболее употребительны они в диалогах, в обиходной речи и в разговорном стиле. Модальные частицы играют большую роль в строе и в семантике предложений: выделяют наиболее информативный компонент высказывания в тексте, указывают на некоторое имплицитное содержание высказывания.

Ключевые слова: даргинский язык, русский язык, модальные частицы, сопоставительный анализ, функционально-семантическая характеристика, лексико-грамматические средства выражения.

В данной статье конкретному сопоставительному исследованию подвергаются лексико-грамматические средства выражения модальности, а именно модальные частицы даргинского и русского языков, их функционирование в высказывании в качестве конститuentов макрополя модальности. В последнее время изучение модальных частиц в дагестанском языкознании и русистике идет по пути углубленного исследования их функций и значений, а также поисков их классификаций [1 – 4]. Функциональный подход в изучении модальных частиц разноструктурных языков имеет большое значение, поскольку благодаря ему определяется их роль в контексте целого [4, с. 7].

Обращаясь к проблеме модальных частиц, А.Т. Кривоносов писал: «...в современном языкознании уже осознана та огромная роль и притом специфическая роль модальных частиц и намечились пути их исследования. Однако современное языкознание стоит лишь в самом начале разработки этой проблемы, проблемы языковой формы выражения эмоционального (коннотативного), тесно связанной с логической дифференциацией высказываний. Разработка проблемы модальных частиц на материале различных языков еще ждет своих исследователей» [3, с. 182].

Вопросам семантики и функционирования частиц в современном даргинском языке исследователи не уделяют должного внимания. В данной статье впервые представлена функционально-семантическая характеристика модальных частиц, их классификация.

«Частицы в даргинском языке – трудно поддающиеся дефиниции речевые единицы. Среди них встречаются такие, которые характеризуются признаками аффиксов, послелогов, союзов. В силу такой противоречивой и разносторонней природы частицы можно было бы характеризовать как неизменяемые служебные слова и элементы, используемые для выражения различных эмоционально-экспрессивных и модальных значений» [2, с. 408].

В сопоставительных грамматиках русского и дагестанских языков частицы рассматриваются в основном в системе русского языка с эквивалентным переводом на второй язык. Эта методика приемлема для лингводидактических целей. В нашем исследовании проводится сопоставительный анализ модальных частиц обоих языков. Мы избегаем эквивалентных переводов высказываний с русского на даргинский, так как это лишает возможности показать все возможности языка. В нашу задачу входит определить ту гамму оттенков и значений, «привносимых» частицами в высказывание, которые можно распознать в контекстах соответствующих языков.

Прежде чем приступить к анализу модальных частиц в рассматриваемых языках, определим статус местоположения их в общей системе

класса «частиц» в целом. По функционально-семантическим признакам частицы в даргинском и русском языках можно разделить на следующие группы:

1. Частицы, дифференцирующие и повышающие информативную значимость отдельных компонентов высказывания.
2. Частицы, выражающие эмоциональную окраску отдельных частей и высказывания в целом.
3. Частицы, дифференцирующие выражение модальных, квалификационно-оценочных значений единиц высказывания.

При сопоставительном анализе системы частиц в разноструктурных языках нас интересует прежде всего третья группа частиц, именуемых модальными. Основной функцией этих частиц рассматриваемых языков является выражение активного отношения говорящего к фактам действительности, к содержанию высказываемой мысли.

К модальным частицам даргинского языка мы относим:

1. Побудительные частицы, выражающие различные оттенки волеизъявления, просьбы, недовольства, запрета: *гъари, гъари*.
2. Гипотетические модальные частицы, обозначающие предположительность, неуверенность, неочевидность, недостоверность: *-зу, къалли*.
3. Вопросительные частицы *-е, -у, -ара, -вара*.
4. Отрицательная частица: *юх* «нет», *гъеч* «никак», *бек1ли* «никак».

С.Н. Абдуллаев отмечает, что «в даргинском языке имеется много частиц, со многими и самыми разнообразными значениями. Группировать их по значению и по роли их в речи удается лишь с трудом» [1, с. 213].

Рассмотрим более подробно каждую из этих групп даргинских частиц в сопоставлении с другими частицами в русском языке, по функциям и значениям соотносительных друг с другом.

Например, в даргинском языке побудительные частицы: *гъари* «ну же. -ка», *гъари* «же, -ка»

В русском языке, модально-волевые частицы: бы, ну, дай, давай, пускай, пусть, да, -ка и др.

В каждом языке модальные частицы выражают различные значения, передать их на другой язык бывает очень сложно, так как оба языка обладают различной системой средств выражения этих значений. Побудительные частицы в даргинском языке выражают собственно модальные значения. Эти значения распознаются только в высказывании или контексте. Чаще всего побудительные частицы употребляются при глаголах повелительного наклонения и придают высказыванию различные оттенки.

Беркен гъари, дила ах1ерси, -ира нуни, зяг1ипси рурсилис к1уц1ул гъабур-цули. «Кушай же, дорогая моя, – проговорила я осторожно подавая большую дочери ложку».

В данном предложении частица *гъари* придает высказыванию оттенок «просьбы».

Асх1ят, раши гъари набчил. «Аспихат, пойдём-ка со мной». Здесь частица *гъари* придает оттенок «смягченной просьбы», сливаясь в произношении с другой частицей.

Частица *гъари* может также выражать «недовольство»:

Илкьяйда вик1ес асубирану гъари вег1ичив халаси узизи. «Нельзя же так разговаривать со старшим братом».

Спектр значений, вносимых частицей в высказывание, настолько разнообразен, что в каждом случае можно говорить об отдельном оттенке значений. Приведем примеры:

Валлагъ гъари чинапра х1якьяд! «Да не пойдешь никуда!» В данном предложении частица *гъари* выражает оттенок запрета.

Сейк1усири гъари х1у? «Что ты говоришь?» – оттенок вопроса.

Нушани илчила басири гъари. «Мы-то знали об этом» – оттенок сожаления.

Частица может выражать оттенок уверенности, недовольства, неудовлетворенности, причитания, усиливаемый повтором частицы и употребляться в устойчивом словосочетании.

Как видно из примеров, частица *гъари* отличается высокой частотностью, полифункциональна, привносит в высказывание целую гамму оттенков значения, постпозитивна. Она может придавать высказыванию определенный дополнительный смысл при определенной интонации.

Разнообразные оттенки придает высказыванию частица (*а*)л. Например, усиление отрицания: *арал х1якьян «ни шагу не возьмет»;* для выражения значения «еще» в таких случаях как *дагал «еще вчера», итх1елил «еще тогда»;*

для выражения значения «собственный»: *дилал «мой собственный», сунелал «свой собственный»* и т. д.

Часто встречается в даргинском языке уподобляющая частица –*гъуна «подобный»: Эмх1егъуна бец1. «Осел, подобный волку». Дудешгъуна урши «Отцу подобный сын»* и т. д.

Модально-волевые частицы русского языка выражают различные формы побуждения, повеления, долженствования, возможности и т. д.

Ну-ка, бросайте одну монетку в воду, – засмеялась Мария. Дай-ка. Подошла, разуздала и осталась стоять рядом. Давай, знаешь, – вспыллил Володя, – оставим упражнения в остроумии до следующего раза. Он сказал: шел мимо – давай, думаю, зайду на огонек. Тебе придется обойти ... за речку, вон в те кусты. Я объясню капитану, как тебя найти.

Модально-волевые частицы *-ка, дай, давай* менее богаты оттенками. Постпозитивная частица *-ка* русского языка соответствует по значению даргинской частице *-гу*:

В даргинском: Бурагу, учитель, ункъли уч1ес багъандан се барес г1яг1ни-лив? «Скажи-учитель, что нужно сделать, чтобы хорошо учиться?»

В русском: – Зайди-ка мне на минутку, – сказал Берсеневу Шубин, как только тот простился с Анной Васильевной, – у меня есть кое-что тебе показать.

Модальная частица *-гу* в даргинском языке чаще всего употребляется при глаголах повелительного наклонения. Выражает разнообразные модальные оттенки (просьбы, приказания, вопроса, очевидности и т. д.).

В русском языке, модально-волевая частица *-ка* обозначает смягчение приказа, прямое побуждение к действию, приглашение, просьбу (решимости, бесположности и т. д.).

В даргинском языке:

- Вак1адигу? «Пришел же?» (вопрос)

- Валлагъ, бархъси бурадигу.

«Да, правду же сказал». (очевидность)

В русском языке:

- А в кармане что?

- Так, кляповинка разная...

- Покажь-ка.

Тогда Тихон Ильич говорил: – Дай-ка я кину ...

Основное модальное значение побудительности дополняется в соответствии с контекстом рядом оттенков (угрозы, уступки, просьбы).

Библиографический список

1. Абдуллаев С.Н. *Грамматика даргинского языка*. Махачкала, 1954.
2. Абдуллаев З.Г. *Даргинский язык*. 2 т. М., 1993.
3. Кривососов А.Т. К проблеме модальных частиц в современном языкознании. *Ученые записки Калининского политического института*. Вып. 3. Калинин, 1974: 182.
4. *Проблемы функциональной грамматики*. Москва, 1985.

References

1. Abdullaev S.N. *Grammatika darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1954.
2. Abdullaev Z.G. *Darginskij yazyk*. 2 t. M., 1993.
3. Krivososov A.T. K probleme modal'nyh chastic v sovremennom yazykoznanii. *Uchenye zapiski Kalininskogo politicheskogo instituta*. Vyp. 3. Kalinin, 1974: 182.
4. *Problemy funkcional'noj grammatiki*. Moskva, 1985.

В художественной речи на даргинском языке модальные частицы играют стилиобразующую роль.

В даргинском языке имеются и еще частицы с различными значениями, но имеются также самостоятельные слова, которые употребляются в роли частиц: *гъу «ну», белики «авось, может быть», мага «нет ли», сера «такой, около», сек1ал «букв. вещь».* Например: *Къац1-сек1ал х1ебуаду? «Не покушаешь ли хлеба?» чай-мага агарав? «нет ли чая?»*

Наиболее активными в даргинском языке являются гипотетические модальные частицы: *белики «наверное, кажется, видимо, может быть», юх, гъеч «нет, не может быть».*

В русском языке наиболее активны частицы, выражающие отношение к достоверности высказываемого: *было, будто, как будто, будто бы, едва ли, словно, вряд ли, чай, небось, словно, пожалуй, никак, знать, поди, небось.*

Модальная частица-аффикс –*бизс/дизс* в даргинском выражает сомнение, неуверенность, неопределенность говорящего, предположительность и т. д.

Частицы, выражающие отношение к достоверности высказываемого в русском языке, по значениям, привносимым в контекст, существенно отличаются от гипотетических модальных частиц в даргинском языке. Эти частицы указывают на достоверность фактов, явлений, на возможность, необходимость, сомнение и т. д.

Эта группа частиц значительно шире в русском языке: Стоишь у окна и думаешь. Авось, бог даст, распогодится. Но ветер не унимался. Я, пожалуй, пойду, уже поздно, завтра рано вставать.

В русском языке *вопросительные частицы*: *ли (ль), а, да, да ну, разве, неужели (ужели, ужель, уж ли)*, что ли достаточно распространены и в разговорном стиле, и в художественной речи.

В даргинском языке *вопросительная частица* также часто употребляется и в письменной и в устной речи.

Вопросительные частицы в даргинском и русском языках оформляют вопросительное предложение. В обоих языках, кроме основной функции – выражение вопроса, они могут вносить в высказывание дополнительные оттенки значения (побудительные, эмоциональные).

В русском языке из *вопросительных частиц* наиболее употребительные *разве, неужели*. Кроме вопроса, эти частицы могут выражать и другие значения: сомнение, недоверие, уверенность в противоположном.

Вопросительная частица *ли (ль)* может вносить в высказывание оттенки удивления, радости, безразличного отношения и др.

Частицы *ну, ведь* в русском языке употребляются при выражении удивления, недоверия, радости (с *вопросительной интонацией*).

В даргинском языке *вопросительная частица –ал/-л* также полисемантична. Её основное значение – собственно вопрос. Частица является одним из активных средств образования *вопросительных предложений* и выражает дополнительные модальные оттенки значений (просьбы, сомнения, сожаления, раскаяния, желаний, намерения, удивления, упрёка и т. д.).

Вопросительная частица в даргинском языке употребляется при всех частях речи; в основном постпозитивна (кроме формы 2-го лица ед. и мн. числа). В риторических *вопросительных предложениях* служит для экспрессивного утверждения.

Исследователи по-разному квалифицируют слова –*гъуна, –ван* в даргинском языке: как модальные частицы и как употребляющиеся в функции суффикса.

Частица –*ван* с ее упрощенными формами употребляется и с глаголом, выражая незначительность, кратковременность действия: *вак1убмадван вех1ихъиб «как только приехал, взялся за дела».*

Модальная частица употребляется для отрицания того, о чем говорится в предложении, но она может выражать «утверждение противоположности». В диалогической речи употребляется в функции слова-предложения.

В русском языке частица *не* может находиться при любом члене предложения, чаще всего при сказуемом.

Таким образом, дав сжатую характеристику модальным частицам даргинского и русского языков, мы можем сделать некоторые выводы, вытекающие из самого общего рассмотрения функционирования модальных частиц в разноструктурных контактирующих языках.

Частицы полифункциональны. В рамках одного и того же высказывания обладают способностью комбинироваться с другими частицами и выражать одновременно разнообразные типы отношений. В отличие от русского языка, модальные частицы в даргинском языке в основном постпозитивны.

Nikatueva Z.Sh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English Dagestan State Teachers' University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE LEXICAL HOMONYMS IN ENGLISH AND DARGIN LANGUAGES. The article deals with a problem of homonyms in general, in particular it concerns with the cases in English and Caucasian languages. The author, having considered numerous variable definitions on the phenomenon of homonymy, comes to the conclusion that homonyms are lexical units identical in spelling and sound and different in semantics. The paper provides a brief comparative analysis of the full lexical homonyms in the English and Dargin languages. The comparative analysis reveals that in two genetically dissimilar languages, such as English and Dargin, the formation of lexical homonyms is due to the morphology, grammar, vocabulary and word formation of each language. It is noted that homonymy as a linguistic phenomenon is inherent in all languages of the world. It characterizes to some extent the lexical and semantic system of each language. This explains the fact that from ancient times to the present day the process of homonymy as a linguistic universal is the subject of deep scientific research and serious discussions, disputes among linguists of different countries. In the presence of variable definitions of the phenomenon of homonymy, all linguists of domestic and foreign linguistics agree on one thing, homonymy is the same sound of words with different semantics. The main purpose of the article is a comparative analysis of lexical homonyms in such genetically different languages as English and Dargin. The problem of homonymy, their classification, the sources of their formation, the differentiation of homonymous lexical units from polysemantic ones have been considered by linguists since antiquity and have not lost their relevance to the present day.

Key words: homonymy, linguistics full lexical homonyms, English, Dargin language, comparative analysis.

З.Ш. Никатыева, канд. филол. наук, доц. каф. англ. языка, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛЕКСИЧЕСКИХ ОМОНИМОВ АНГЛИЙСКОГО И ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКОВ

В данной статье рассматривается проблема омонимов в целом, в частности англистике и в кавказоведении. Автор, рассмотрев многочисленные вариативные дефиниции на явление омонимии, приходит к выводу, что омонимы – это лексические единицы, идентичные по правописанию и звучанию и различные по семантике. В данной работе также дан краткий сопоставительный анализ полных лексических омонимов в английском и даргинском языках. В ходе сравнительно-сопоставительного анализа выявлено, что в двух генетически разнородных языках, таких как английский и даргинский, формирование лексических омонимов обусловлено морфологией, грамматикой, лексикой и словообразованием каждого языка. Отмечается, что омонимия как языковое явление присуще всем языкам мира. Она характеризует в той или иной степени лексико-семантическую систему каждого языка. Это и объясняет тот факт, что с древнейших времен по сегодняшний день процесс омонимии как языкового универсалия является предметом глубоких научных исследований и серьезных дискуссий, споров среди лингвистов разных стран. При наличии вариативных дефиниций на явление омонимии все лингвисты отечественного и зарубежного языкознания сходятся в одном, омонимия – это одинаковое звучание слов при различии семантики. Основной целью данной статьи является сопоставительный анализ, лексических омонимов в таких генетически разных языках, как английский и даргинский. Проблема омонимии, их классификации, источники их образования, разграничение омонимичных лексических единиц от полисемантических рассматривались лингвистами со времен античности и по сегодняшний день не утратили своей актуальности.

Ключевые слова: омонимия, лингвистика полные (чистые) лексические омонимы, английский язык, даргинский язык, сопоставительный анализ.

Проблема омонимии глубоко изучена в англистике в научных трудах Ж. Жильерона, И.С. Тышлера, А.Я. Шайкевича, Л.В. Малаховского, Ю.П. Костюченко, В.Д. Аракина, А.И. Смирницкого, И.В. Арнольд, Н.А. Абдурахманова и др.

Глубокий и всесторонний анализ данной проблемы дан в русском языкознании в работах В.В. Виноградова, О.С. Ахмановой, Л.Н. Булаховского, А.В. Исаченко, А.А. Уфимцевой, В.И. Абаева, С.И. Ожегова и др.

Вопрос омонимии рассматривался и в кавказоведении: в аварском, лезгинском, даргинском, в табасаранском и других языках. В даргинском языке это первый опыт сопоставительного анализа.

Существует ряд списков (словарей) омонимов английского языка зарубежных авторов: Скита, Бриджеса, Огата-Инглотта. В отечественном языкознании И.С. Тышлером составлен словарь омонимов современного английского языка. Составленный на основе большого Оксфордского словаря, словарь Тышлера И.С. отличается от зарубежных аналогов своей последовательностью учета звучания и наглядностью в расположении слов, хотя автор включил сюда омофоны, полные лексические и частичные омофоны, исключив омографы (тем самым, пренебрегая графической стороной слова).

Необходимо отметить, что У. Скит включил в свой список (словарь), наоборот, графические омонимы, исключив омофоны, т. е. единозвучные слова, отличающиеся графическим изображением и семантикой. Что касается словаря Огата-Инглотта, он состоит исключительно из омофонов. Такой факт противоречий объясняется недостаточной изученностью вопроса омонимии, отсутствием единого мнения относительно дефиниции омонимичных лексических единиц в англистике, да и в мировой лингвистике. Существует более десяти различных понятий, взглядов на природу омонимов и их роли в языке в работах таких широко известных лингвистов, как В.И. Абаев, С.И. Ожегов, А.А. Уфимцева, А.В. Исаченко.

А.А. Уфимцева считает, что лексические омонимы представляют определенный интерес больше для изучения этимологического состава лексики и исторической лексикологии, нежели для определения синхронной лексико-семантической системы и что, мало интереса представляет лексическая омонимия и с точки зрения говорящего и слушающего, т. к. у этих омонимов совершенно разное логико-предметное содержание [6, с. 157].

В.В. Виноградов, исследуя проблему омонимов, обращает внимание на недостатки толковых словарей, предлагает произвольный набор омонимов требует глубокого научного анализа типов словарей омонимии, считая «семантической границей слова является его омоним» [2, с. 4].

Б.С. Карцевский рассматривает омонимию как один из свойств языкового знака. О. Ерсперсен исследует вопросы связи омонимии с длиной слова и структурой слога, уделяя при этом особое внимание проблеме соотношения омонимии и полисемии, и конверсии, что является важным аспектом английской лексикологии. И.С. Тышлер, отрицая «пагубную» силу омонимов, рассматривает их как «продукт языкотворчества» [5, с. 1951]. Л.В. Малаховский пишет: «Омонимия не относительная, а абсолютная лингвистическая универсалия» [4, с. 9]. Для А.В. Исаченко проблема омонимии – это «мнимая проблема» [3, с. 29].

Таким образом, рассмотрев различные противоречивые мнения по омонимам считаем, что все лингвисты едины в том, что омонимы – слова одинаковые по звучанию и различные по семантике.

Современный английский язык, характеризуется весьма развитой омонимией (на втором месте после китайского языка). В процессе исторического развития словарного состава английского языка количество омонимичных лексических единиц увеличивается, особенно среди односложных слов. Произведенные подсчеты на материале английского языка показали, что из 1517 односложных слов насчитывается 424 омонима, что составляет около 30%.

В английской омонимике преобладающую позицию занимает тип класс фонетико-графических, лексико-грамматических омонимов (27%). Это объясняется широко распространением лексической омонимии в сочетании с грамматической; наличие в английском языке большого количества омонимов идентичных и в правописании, и в звучании. Для омонимических единиц английского языка характерна низкая степень взаимодействия, количество полных омонимов меньше частичных омонимов, омофонов, омографов, омоформ.

Например, полных (чистых) омонимов в односложных словах английского языка, (сущ. + сущ.) arm¹n.– рука, arm²n – оружие; band¹n – оркестр, band²n – лента; crab¹n – дикое яблоко, crab²n – лента; meal¹n – еда, meal²n – мука; match¹n–спичка, match²n – состязание, match³n – пара; seal¹n – печать, seal²n – котик, тюлень; scar¹n – шрам, scar²n – утес, скала; yard¹n – двор, yard²n – ярд и др.

Примеры омонимов, в представленных двусложных и многосложных словах английского языка сущ. + сущ., policy¹n – политика, policy²n – страховой полис; pupil¹n – ученик, pupil²n – зрачок (глаза); spring¹n – весна, spring²n – пружина, spuriq³n – родник; state¹n – состояние, state²n – государство, state³n – штат; swallow¹n – ласточка, swallow²n – глоток.

Во всех парах омонимов совпадают все грамматические парадигмы слов. Подобное совпадение форм может иметь место и в других частях речи.

Например, оморпы глаг.+глаг.: miss¹n- промахнуться, miss²n- скучать (по кому-л.); draw¹n- рисовать, чертить, draw²n- тащить, тянуть и др.

Они омонимичны во всех грамматических формах, идентичны между собой не только в инфинитиве, но и в 3-м л. ед. ч. наст. вр. изъявительного наклонения, в прош. вр. и во всех формах причастия, например: tomiss, he (she) misses, missed, missed, missing.

В английской омонимике прослеживается наличие омогрупп различного объема, среди которых преобладают омогруппы, состоящие из двух гиперлексим, двух омоксиментов и двух и более омонимов (52%), что указывает на значительную степень распространенности лексической омонимии.

Лексическими омонимами (греч.homos – одинаковый, опота – имя) называются два или более разных по значению слова, совпадающие в написании, произношении и грамматическом оформлении, т. е. слова, омонимичные во всех своих формах и отличающиеся только лексическими значениями. В традиционной лингвистике, в частности, в классификации, предложенной проф. А.И. Смирницким их рассматривают как полные лексические омонимы. Например, омонимы temple¹n. – висок, temple²n. – храм; arm¹n. – рука, arm²n. – оружие; ball¹n. – мяч, ball²n. – бал; bill¹n. – законопроект, bill²n. – клюв, bill³n. – счет; ear¹n. – ухо, ear²n. – колос.

В даргинском языке: кьяк¹ – туша барана, кьяк² – полость рта; арц¹ – деньги, арц² – серебро, хьяша¹ – ребенок, хьяша² – барсук. В русском языке: ключ – ключ от замка, ключ – родник, источник из земли; коса – инструмент для кошения травы; коса – волосы.

В ходе исследования мы определили, что данные сопоставительного анализа позволяют выявить степень продуктивности того или иного источника омонимии. Исследование показало, что свидетельствует при закреплении в лексической системе тех омонимов, которые имеют сильную системную позицию, лингвистический статус омонимии, комплексное изучение их структурных и количественных характеристик.

Данные выше примеры английского и даргинского языков можно отнести к полным лексическим омонимам; в них совпадают все грамматические формы сравниваемых слов, например: ear¹n. – ухо, ear²n. – колос, ears¹n. – уши, ears²n. – колосья принадлежат к одной и той же части речи, нач. форма ед. ч. и мн.ч. тоже идентичны. Аналогичный пример в даргинском языке со словом гяргяг¹ – курица; гяргяг² – соломка:

Уйху п. чи, гяргяг ¹ – курица;	гяргяг ² – соломка:
Актив п. чил? гяргягали;	гяргягали
Хасп. чила? гяргягала;	гяргягала
Лугу п. чис? гяргягас;	гяргягас
Барх п. чичил? гяргягачил;	гяргягачил
Гялабих п. чичила? гяргягачила;	гяргягачила
Сабаб п. чичибли? гяргягачибли;	гяргягачибли.
Местные падежи –	
Гьамдешла п. селичи? гяргягаличи;	гяргягаличи
селизи? – гяргягализи;	гяргягализи
селиу? – гяргягалиу;	гяргягалиу
Паргьатд п. селичиб? гяргягачиб;	гяргягачиб
селизиб? гяргягализиб;	гяргягализиб
гяргягалиуб;	гяргягалиуб и т.д.

Как видим из вышеуказанных примеров, лексические единицы (слова) одной и той же части речи, полностью совпадающие по всем формам склонения, с идентичной парадигмой словоизменения считаются полными омонимами (их также называют гиабсолютными) или, «чистыми» омонимами.

В даргинском языке широко представлены полные лексические омонимы. Мы их распределили на сущ.+сущ., например, суряхли – красавица, суряхли – стекло; варгьи – бурка, варгьи – войлок; кьяца – козел, кьяца – строительный стол, кьяца – переворот через голову; чебла – долг, чебла – взятые займы; гьими – пнев, гьими – желчь; мурдар – агрессор, мурдар – вид дерева; дару – лекарство, дару – порох и т. д.

Как в английском языке, так и в даргинском, количество омонимичных лексических единиц, в частности лексических омонимов, насчитывается больше

среди односложных слов, например, дус – год (365 дней), дус – (юлдаш) – друг; кьяк – туша барана, кьяк – полость рта; кьяц – хлеб, кьяц – укус; кьяк¹ (зела) – крупинка соли, кьяк² (ризкыла) – зернышко, кьяк³ – молоток инструмент, кьяк⁴ (дубурла) – вершина горы, мас¹ (маза) – овца, мас² (давла) – богатство, состояние; мегь¹ – замок, мегь² – железо, мегь³ – удило; мез¹ (лезми) – язык (орган речи); мез² – язык (речь) дарган мез³ – даргинский язык, мез⁴ (гьай-мез) – сплетни (разг.); диван¹ – суд, диван² – дом мебель; тах¹ – тахта деревянная кровать, тах² – престол, тах³ (шагьар) – столица; тьяй¹ – жеребенок, тьяй² – тюк (сена); хинк¹ – хинкал (еда), хинк² (х1ябмузан някыш) – узор треугольный; хьат¹ – аплодисменты, хьат² – ладонь; хлекь¹ – долг, х1екь² – зарплата, х1екь³ – налог, х1екь⁴ – истина и др.

Данное исследование показывает, что количество идентичных лексических единиц, где представлены омонимы сущ.+сущ. в даргинском языке меньше, чем глаг.+глаг. Например, айкес¹ – дайте, достигнуть, айкес² – поспорить, переругаться; айцес¹ – войти во внутрь, айцес² – поднимать вверх; бирцес¹ – помыть, бирцес² – предавать; гьшбарес¹ (гяргяг) – прогнать (курицу) букв. «гьш» сказать курице, гьшбарес² (гяргяг) – морить голодом (курицу), гьшбарес (дурхьни) – морить голодом (детей).

Достаточно широко представлены и в даргинском, и в английском языках пары омонимов в двусложных и многосложных словах, например: аслу¹ – род, аслу² – основание, исток, начало, аслу³ – основа слова (грам); бегти¹ – родители, бегти² – хозяйева, собственники; берхьи¹ – день (24 часа), берхьи² – солнце; варгьи¹ – бурка, варгьи² – войлок, варгьи³ – дуэль; гяламат¹ – общество, человечество, гяламат² – диво, чудо; гяп1ухьни¹ – произведение угрозы на кого либо, гяппахьни² – сосание молока; шурми¹ (диь) – мясо, шурми² – скалы, («Варьяла шурми» – «Медовые скалы») и др.

Каждый отдельно взятый язык неповторим, своеобразен и индивидуален. В этом плане английский и даргинский языки представляют огромный интерес в силу их разносистемности и разнородности. Сопоставительный анализ таких генетически неродственных языков как английский и даргинский, на наш взгляд, имеет большую теоретическую и практическую ценность.

Бессспорно, через сравнение характерных черт сопоставляемых языков глубже раскрывается сущность общеязыковых категорий, сущность языка как особого общественного явления. В английском языке одно и то же окончание выражает различные грамматические категории, например, в глаголах 3 л. ед. ч. PresentIndefinite окончание – Nework sat schools окончание мн.ч. сущ. окон.-e – s, awok – works; притяжательном падеже имен существительных окончание – s (форма родительного падежа) teacherswork сокращенная форма отглагол. tobew зл.ед.git's (it's) mywork; сокращенная форма глагола have (has) взл. ед.-ghe'scome (hehascome). Такого рода грамматические категории образуют омонимы, создают дополнительные сложности при понимании иностранного, в данном случае английского текста, как при письме, так и при устной коммуникативной речи.

Тем самым омонимичными здесь оказываются целые слова как единицы лексики, целые системы форм, которые совпадают по своему внешнему звуковому оформлению во всех своих формах, а не отдельные словоформы. Причем омонимия наблюдается именно между грамматически тождественными формами.

Выводы

Таким образом, проведенное исследование показало, что лексические омонимы, обладающие количественными и качественными показателями, среди которых существуют пары единиц, относящихся к одной и той же части речи, являются полными или «чистыми» омонимами. В даргинском и английском языках они преобладают среди коротких, т.е. односложных слов. В английском языке чаще встречаются полные лексические омонимы в парах «сущ + сущ», чем в других частях речи в то время как в даргинском – пары «сущ + сущ», и «глаг. + глаг», представлены в равной степени. В английском языке наличие коротких односложных слов объясняется обилием лексических омонимов в целом в языке. Разноплановые омонимичные отношения усложняют анализ языкового материала. Анализируемый материал английского и даргинского языков показывает, что среди разного плана появления омонимичных отношений между словами чаще всего наблюдается явление омоформы, т. е. грамматической омонимии, нежели чем, полной лексической омонимии.

Библиографический список

1. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Сов. энциклопедия, 1969.
2. Виноградов В.В. Об омонимии и смежных явлениях. *Избранные труды. Исследования по русской грамматике*. Москва, 1975: 295 – 312.
3. Исаченко А.В. *Грамматический строй русского языка в сопоставлении со словачским*. Москва, 2003.
4. Малаховский Л.В. *Теория лексической и грамматической омонимии*. Ленинград, 1990.
5. Тышлер И.С. *О проблемах омонимии в английском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Саратов, 1966.
6. Уфимцева А.А. *Слово в лексико-семантической системе языка*. Москва: Наука, 1968.

References

1. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Moskva: Sov. `enciklopediya, 1969.
2. Vinogradov V.V. Ob omonimii i smezhnykh yavleniyah. *Izbrannye trudy. Issledovaniya po russkoj grammatike*. Moskva, 1975: 295 – 312.
3. Isachenko A.V. *Grammaticheskij stroj russkogo yazyka v sopostavlenii so slovackim*. Moskva, 2003.
4. Malahovskij L.V. *Teoriya leksicheskoi i grammaticheskoi omonimii*. Leningrad, 1990.
5. Tyshler I.S. *O problemah omonimii v anglijskom yazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Saratov, 1966.
6. Ufimceva A.A. *Slovo v leksiko-semanticheskoi sisteme yazyka*. Moskva: Nauka, 1968.

Статья поступила в редакцию 03.10.19

Shakhbanova Z.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*
Rabadanova S.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

THE MAIN TYPES OF BILINGUALISM AND TYPES OF INTERFERENCE. The article discusses the broad understanding of bilingualism that allows to classify its varieties in different ways. The most popular and significant for linguodidactics is the classification of bilingualism according to the correlation of psycholinguistic mechanisms of speech generation in two languages. It is noted that identical concepts, which in both languages are expressed by the same type of linguistic means, should become a reliable support for the linguist, methodist and psychologist in teaching a second language, since a full understanding of the language being studied in the correlated type of bilingualism is associated with finding an equivalent in the native language and in the language consciousness. Linguistic concepts and phenomena that are equivalent in the linguistic consciousness of speakers of both languages, but from the point of view of linguistic typology are not correlated by the method and means of linguistic expression, belong to the phenomena and concepts of bilingual analysis of a special kind. The main line of the language development in our country is the national-Russian bilingualism, which among many other types of bilingualism and multilingualism stands out for its special social significance. It is especially relevant in its social significance for regions such as Dagestan, where multilingual ethnic groups coexist. The question of the possibility of taking into account semantic similarities and differences in the methodology of teaching the Russian language is of great importance in the pedagogical aspect of the study of bilingualism. This makes it possible to identify the difficulties of interfering nature in the study of the Russian language and determine ways to overcome them.

Key words: bilingualism, interference, bilingual, linguodidactics, Russian language, phonetic interference, grammatical development.

З.И. Шахбанова, канд. филол. наук, доц. каф. ИЯ для ЕНФ, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

С.М. Рабаданова, канд. филол. наук, зав. каф. ИЯ для ЕНФ, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

ОСНОВНЫЕ ТИПЫ ДВУЯЗЫЧИЯ И ТИПЫ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ

В статье рассматривается широкое понимание двуязычия, что позволяет по-разному классифицировать его разновидности. Наиболее популярной и значимой для лингводидактики является классификация двуязычия по соотносённости психолингвистических механизмов порождения речи на двух языках. Отмечается, что идентичные понятия, которые в обоих языках выражаются однотипными лингвистическими средствами, должны стать надежной опорой для лингвиста, методиста и психолога в обучении второму языку, поскольку полное понимание изучаемого языка при соотношенном типе двуязычия связано с нахождением эквивалента на родном языке и в языковом сознании. Лингвистические же понятия и явления, которые эквивалентны в языковом сознании носителей обоих языков, но с точки зрения лингвистической типологии не соотносимы по способу и средствам языкового выражения, относятся к явлениям и понятиям билингвистического анализа особого рода. Основной линией языкового развития в нашей стране является национально-русское двуязычие, которое среди многих других типов дву- и многоязычия выделяется особой социальной значимостью. Оно особенно актуально по своей общественной значимости для таких регионов, как Дагестан, где соседствуют разноязычные этнические коллективы. Большое значение в педагогическом аспекте исследования двуязычия имеет вопрос о возможности учета семантических сходств и различий в методике обучения русскому языку. Это дает возможность выявить трудности интерферирующего характера в изучении русского языка и определить пути их преодоления.

Ключевые слова: двуязычие, интерференция, билингв, лингводидактика, русский язык, фонетическая интерференция, грамматическое освоение.

В последнее время проблема взаимодействия языков привлекает внимание многих лингвистов. В свое время И.А. Бодуэн де Куртенз выдвигал идею о смешанном характере языков и отмечал, что при контакте языков наблюдается не только заимствование некоторых элементов, но и «ослабление степени и силы различаемого» [2, с. 166] отдельных частей языка. Его мысль продолжили такие языковеды, как Л.В. Щерба, В.А. Богородицкий, которые своими работами наметили программу изучения и описания языковых контактов как процесса интерференции.

По этому поводу А.И. Баскаков и Т.Б. Крючкова пишут: «Длительный опыт советского многонационального государства показывает, что наибольшую эффективность в языковой коммуникации даёт ..., прежде всего, национально-русское двуязычие, которое практически функционирует во всех основных сферах общественной жизни» [1, с. 363]. В то же время нельзя забывать в нынешней языковой ситуации о необходимости рассматривать вопрос изучения русского языка как средства межнационального общения.

Основное содержание статьи

Для народностей Дагестана важно не только развитие своего родного языка, но и одновременное овладение русским языком, который стал для них межнациональным не потому, что они в одинаковой степени овладели им, как своим родным, а потому, что он, как и родной, необходим им в условиях многонационального государства. Для дагестанцев овладение русским языком является социальной необходимостью. Об этом свидетельствуют множество социологических и лингвистических исследований. Социологический аспект двуязычия определяет условия его возникновения, объем общественных функций и сфер применения каждого из контактирующих языков и требует становления границ максимального и минимального проявления интерференции.

В зависимости от связей между контактирующими языками выделяют чистое и смешанное двуязычие [4, с. 6]. При чистом двуязычии языки в сознании билингва существуют изолированно друг от друга, без сравнений и параллелей между ними. Взаимодействие языков в подобных случаях является относительно небольшим. Чистое двуязычие возникает при устном способе овладения вторым языком, что чаще наблюдается в раннем детстве. При этом типе двуязычия неродной язык усваивается не посредством перевода, а в процессе общения на этом языке. При координированном двуязычии каждый из двух рядов языковых средств ассоциируется с независимым семантическим рядом.

В смешанном двуязычии эквивалентные средства двух языков параллельно связаны в сознании билингва, причем, каждому понятию соответствуют два способа выражения — на родном и изучаемом языках. Родной язык при этом доминирует, его система влияет на систему изучаемого языка и, в некоторой

мере наоборот. Перевод с одного языка на другой здесь не встречает особых затруднений и совершается автоматически, без переключения на иную самостоятельную систему понятий. При смешанном двуязычии два ряда языковых средств ассоциируются с одним и тем же семантическим рядом. Такое двуязычие обычно связано со школьным обучением и характеризуется наличием в речи учащихся интерферентных явлений, которые при совместных усилиях обучающегося и обучаемого становятся менее заметными, но полностью не исчезают.

Между уровнями речи на родном и неродном языках наблюдаются существенные расхождения. Поэтому часть исследователей предлагают заменить термин «смешанный билингвизм» «коррелятивным» и выделить еще третий тип — субординативный, при котором замкнутый стереотип речи на втором языке только формируется, причем в значительной мере в плане содержания на базе родного языка. Поэтому нежелательно объединять два последних типа билингвизма и сохранить тройственное противопоставление.

Довольно широкое распространение получило и деление двуязычия на: а) рецептивное, предполагающее только восприятие и понимание чужой речи, б) репродуктивное, позволяющее билингву воспроизводить прочитанное и услышанное, и в) продуктивное, характеризующееся умением учащихся не только воспроизводить неродную речь, но и свободно выражать свои мысли в устной и письменной форме на изучаемом языке. Знание этих типов двуязычия имеет большое значение для обучения второму языку, так как для каждого уровня владения неродным языком могут быть даны разные методические рекомендации в зависимости от цели изучения языка.

Таким образом, для рецептивного двуязычия можно рекомендовать метод объяснения, для репродуктивного — больше упражнений, для продуктивного — речевую практику.

Многие исследователи считают, что второй язык не мешает изучению родного языка, а, наоборот, помогает глубже понять его особенности, расширяет кругозор билингва. По мнению Г.Г. Гамзатова, «...овладение им усиливает и обогащает в нас чувство родного языка» [3, с. 25].

Наиболее распространенной является концепция, последователи которой считают необходимым опираться на данные родного языка в процессе обучения второму языку. По утверждению многих исследователей, опора на родной язык облегчает и ускоряет овладение вторым языком. Родной язык не только помогает лучшему усвоению изучаемого языка, но и способствует общему развитию ребенка.

Некоторые исследователи и методисты в своих работах рассматривают развитие русской речи нерусских учащихся с точки зрения ее взаимодействия с родной речью. Они выделяют различные этапы (начальный, переходной, заключительный) развития двуязычия в условиях обучения второму языку в школе.

Выделяют четыре ступени развития национально-русского двуязычия. Первая ступень охватывает материал по русскому языку для начальной школы, вторая – для неполной средней школы, третья – для средней школы. Четвертая ступень требует свободного владения русским языком. Родной язык должен быть, базой, на которой строится все обучение в школе.

Как известно, взаимодействие родного и изучаемого языков в разные периоды, а также в различных условиях развития двуязычия не одинаково. Изучение русского языка нерусскими учащимися в основном обуславливается специфическим характером их родного языка. Это дает возможность выявить вопросы interfering вида в усвоении русского языка и выявить различные пути для их решения.

Общение человека на двух и более языках осуществляется при помощи речевых механизмов, которые позволяют ему переключаться с одной языковой системы на другую. По вопросу о формировании речевых механизмов существуют разные точки зрения.

Родной язык принимает активное участие в выработке у учащихся навыков и умений неродного языка. Если при этом изучаемое явление второго языка аналогично явлению родного языка, то оно усваивается без особых затруднений. Если же такого соответствия нет, то родной язык оказывает тормозящее влияние на усвоение материала на втором языке. Сходства изучаемого и родного языков способствуют положительному переносу навыков, а различия, наоборот, вызывают отрицательный перенос.

Такое явление как транспозиция не нарушает норм изучаемого языка, а, напротив, облегчает и ускоряет усвоение его. Она дает возможность вести обучение с первых же дней на русском языке, расширять речевую практику учащихся. Интерференция же приводит к отклонениям от норм русского языка, тормозит его усвоение. Поэтому максимальное использование транспозиции и борьба с явлениями интерференции несомненно повысит эффективность обучения учащихся русскому языку в национальной школе.

Многие ошибки в русской речи учащихся-дагестанцев вызываются интерференцией родного языка.

Определение природы интерференции и выяснение причин ее проявления станет подспорьем в предупреждении и преодолении влияния родного языка при обучении русскому языку в дагестанской национальной школе.

Общезвестно, что интерференция является комплексным понятием психологии и лингвистики. В лингвистической литературе имеются различные определения интерференции. Методисты рассматривают интерференцию как отклонение от нормы неродного языка под влиянием родного с позиций явлений переноса, точнее, они считают данное явление отрицательным следствием переноса. И методисты, и психологи едины в том, что интерференция проявляется при взаимодействии систем контактирующих языков. В зависимости от аспектов взаимодействия систем языков интерференция бывает фонетической, грамматической, лексической. С точки зрения источника возникновения различаются следующие типы интерференции: 1) межязыковая (или внешняя), 2) внутриязыковая (или внутренняя).

Фонетическую интерференцию обычно определяют как восприятие звуков изучаемого языка по законам фонетической системы родного языка. В основном она вызывается: 1) неразличением дифференциальных признаков фонем в русском и родном языках: [тук] вместо [ток], 2) введением в неродной язык дифференциальных признаков, свойственных только родному языку: [ккарть] вместо [карть], 3) истолкованием дифференциальных признаков фонем изучаемого языка по правилам родного языка: [раьд] вместо [r'at], 4) заменой дифференциальных признаков фонем неродного языка признаками родного: [час] вместо [ч'ас] и т. д.

Под грамматической интерференцией считается нарушение билингом правил соотношения грамматических систем родного и неродного языков, проявляющееся в речевых отклонениях от грамматической нормы. Исследователи объясняют грамматическую интерференцию расхождениями в грамматическом строе родного и изучаемого языков. Билингв свою мыслительную деятельность строит на базе родного языка, а речь оформляет грамматическими средствами

изучаемого языка. Из-за того, что в процессе овладения вторым языком доминирует грамматическая норма родного языка, возникает разрыв между мыслительной деятельностью билингва и его речевыми возможностями. В результате происходит вторжение грамматических норм родного языка в пределы второго, отражающееся в речи билингва в виде интерференционных нарушений грамматических норм изучаемого языка.

Учащиеся-дагестанцы в свою речь обычно переносят не слова родного языка, а их значения. Поэтому представляется целесообразным более подробно рассмотреть интерференцию на лексико-семантическом уровне. Встречаются различные определения лексико-семантической интерференции. Многие её понимают как отклонения от норм словоупотребления в результате перенесения значений слов родного языка и особенностей их сочетаемости на изучаемый. Основными случаями, которые создают лексико-семантическую интерференцию, являются смысловые и структурные различия в родном и русском языках, т. е. несоответствие смысла и сочетаемости выражений и слов, неидентичный состав и смысловое различие между членами синонимического ряда. Изучение лексики неродного языка осуществляется через родной язык, из-за чего в сознании учащегося лексические системы обоих языков своеобразно накладываются друг на друга.

Поэтому, воспринимая иноязычные слова, учащиеся-дагестанцы используют свои умения и навыки оперирования со словами родного языка без семантической коррекции, что создает питательную среду для лексической интерференции. Учащиеся смешивают дифференциальные признаки лексических единиц контактирующих языков. В связи с этим различаются следующие типы интерференции: недодифференциация, свёрхдифференциация, реинтерпретация.

Таким образом, можно выделить следующие виды ошибок в иностранном языке, которые делают учащиеся-дагестанцы:

Недодифференциация является причиной многочисленных ошибок в русской речи учащихся-дагестанцев. Она связана с неразличением ими двух или нескольких элементов русского языка и подменой их одним из родного. В результате учащиеся часто под влиянием родного языка стандартизовано передают то, что в русском языке выражается дифференцированно. Под недодифференциацией на лексическом уровне имеется в виду неупотребление слова русского языка в определенных его значениях из-за отсутствия этих значений и соответствующего ему слова родного языка. К примеру, русские слова «мать», «стирать», «купать»; «поставить», «положить»; «вязать», «ткать», «плести» не различаются учащимися-дагестанцами, так как в их родных языках им соответствует по одному слову. Поэтому к употреблению этих слов они подходят произвольно, выбирая из них те, которые кажутся им наиболее подходящими (например, «мыть рубашку» вместо «стирать», «мыть ребёнка» вместо «купать»; «поставить тетрадь» вместо «положить», «положить стакан» вместо «поставить»; «вязать корзину» вместо «плести», «вязать ковер» вместо «ткать» и т. д.). Русские слова, которые в сознании учащихся-дагестанцев недостаточно дифференцированы по значению и употреблению, превращаются для них в псевдосинонимы.

Свёрхдифференциация проявляется в том, что учащиеся вводят в русскую речь дифференциальные признаки родного языка, отсутствующие в русском языке. В этом случае они дифференцированно выражают то, что в русском языке передается унифицированно. На уровне лексики это означает употребление слова русского языка в значении, которого оно не имеет, но имеет его эквивалент в родном языке учащихся.

Реинтерпретация выражается в истолковании учащимися дифференциальных признаков русского языка в соответствии с правилами родного языка или с другими правилами изучаемого языка. Вследствие неправильного толкования учащиеся заменяют дифференциальный признак, свойственный русскому языку, дифференциальным признаком, характерным для системы родного языка, или другим признаком изучаемого языка. С точки зрения лексики это следует понимать как замену значения русского слова одинаковым или сходным с ним значением слова родного языка. Для предупреждения такого рода ошибок очень важно осознание специфического своеобразия изучаемого и родного языков.

Библиографический список

1. Баскаков А.Н., Крючкова Т.Б. Развитие общественных функций языков в условиях двуязычия. *Национально-языковые отношения в СССР: состояние и перспективы*. Москва, 1989.
2. Бодуэн де Куртенэ И.А. *Избранные труды по общему языкознанию*. Москва, 1963; Т. 1: 363.
3. Гамзатов Г.Г. Вопросы двуязычия в Дагестане. *Известия АН СССР. Серия литературы и языка*. 1983; Т. 42; № 3: 25.
4. Щерба Л.В. *Языковая система и речевая деятельность*. Ленинград, 1974.

References

1. Baskakov A.N., Kryuchkova T.B. *Razvitiye obschestvennykh funktsij yazykov v usloviyah dvuyazychiya. Nacional'no-yazykovye otnosheniya v SSSR: sostoyaniye i perspektivy*. Moskva, 1989.
2. Bodu' en de Kurten' e I.A. *Izbrannyye trudy po obshchemu yazykoznaniiyu*. Moskva, 1963; T. 1: 363.
3. Gamzatov G.G. *Voprosy dvuyazychiya v Dagestane. Izvestiya AN SSSR. Seriya literatury i yazyka*. 1983; T. 42; № 3: 25.
4. Scherba L.V. *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'*. Leningrad, 1974.

Статья поступила в редакцию 03.10.19

Mammadli A.A., doctoral postgraduate, Baku Slavic University (Baku, Azerbaijan), E-mail: bitkovskayay@inbox.ru

EPISODIC REPRESENTATION OF THE EVENTS IN THE NOVEL "THE LITERARY GHOST" BY D. MITCHELL. The article is dedicated to the work of an English writer David Mitchell and the ideological and thematic features of his famous novels. As a rule, any literary work comes from a specific need. If the writer can give a detailed and clear reflection of the period in which he lived, the topics that he describes reflect the inner world of people, find the way to their hearts, which means that the creative potential of the writer will be appreciated properly and will earn the eternal love of readers. For this reason, David Mitchell is considered the pinnacle of the modern era in the literary process of England. A study of the work of David Mitchell opens the way to an important stage in 21st century English literature.

Key words: David Mitchell, fiction, Literary Ghost, short stories, style, cloud atlas, Gray's black bird.

A.A. Мамедли, докторант, Бакинский славянский университет, г. Баку, Азербайджан, E-mail: bitkovskayay@inbox.ru

ЭПИЗОДИЧЕСКОЕ ИЗОБРАЖЕНИЕ СОБЫТИЙ В РОМАНЕ «ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПРИЗРАК» Д. МИТЧЕЛЛА

Настоящая статья посвящена анализу творчества английского писателя Дэвида Митчелла и идеологическим и тематическим особенностям его знаменитых романов. Как правило, любое литературное произведение исходит из определённой потребности. Если писатель может дать подробное и чёткое отражение того периода, в котором он жил, темы, которые он описывает, отражают внутренний мир людей, находят путь к их сердцам, а это означает, что творческий потенциал писателя будет оценён должным образом и заслужит вечную любовь читателей. По этой причине Дэвид Митчелл считается вершиной современной эпохи в литературном процессе Англии. Изучение творчества Дэвида Митчелла открывает путь к важному этапу в английской литературе 21-го века.

Ключевые слова: Дэвид Митчелл, художественная литература, «Литературный призрак», рассказы, стиль, облачный атлас, черная птица Грея.

Радикальное изменение в природе художественного творчества XXI века приводит к появлению новых художественных систем и функциональных практик. В европейской, а конкретнее в английской литературе, с переменным успехом господствовали такие течения и направления, как концептуализм, структуриализм, метареализм, трансметареализм, «преобразённый реализм», «новый реализм», экзистенциализм, постмодернизм и другие. Последняя из культурных парадигм, а в более широком контексте – универсальное переживание названного исторического периода.

По мере освоения мировоззренческих основ и базовых принципов современной английской литературы возникает необходимость в познании истоков нетрадиционной, или «альтернативной» прозы. Решение этой проблемы на примере, «Литературного призрака» Д. Митчелла, на наш взгляд, осложняется, по меньшей мере, четырьмя важными факторами. Во-первых, эпизодические изображения Дэвида Митчелла в «Литературном призраке» до сих пор мало изучены в статьях, монографиях или диссертациях. И это при том очевидном факте, что произведение в целом вызывает огромный читательский интерес (в частности, об этом красноречиво свидетельствуют тиражи и окупаемость в Великобритании). Во-вторых, постмодернистские элементы в творчестве Д. Митчелла, как и некоторые другие смежные течения и направления, прежде всего позиционируют себя в качестве принципиально нового эстетического образования, завершающего большой литературно-художественный цикл. Однако он до сих пор не подвергнут серьёзной научной разработке. В-третьих, анализ имеющейся на сегодняшний день английской критической литературы показывает, что Дэвид Митчелл был большим и разносторонним художником. Он был романистом, эссеистом, рассказчиком, автором либретто и т. д. Проблемы, поднятые в «Литературном призраке», бесспорно, имеют, колоссальное значение в английской литературе. А их изучение в мировом масштабе соответственно приобретает важность и актуальность. Наконец, в четвёртых, настоящее и другие произведения писателя до сих пор не переведены на азербайджанский язык. В Азербайджане о нём вообще не существует научных статей, что, естественно, ограничивает возможность республиканских читателей получать любую информацию о его творчестве. Вышеизложенное говорит о важности и актуальности поднимаемой в нашей статье теме.

Основная цель статьи – краткий анализ «Литературного призрака» Дэвида Митчелла в контексте британской литературы XXI века. Поставленная цель диктует постановку и решение некоторых нижеследующих задач:

- раскрыть своеобразие творческого наследия Д. Митчелла;
- проанализировать исследовательские работы разных объёмов о творчестве Дэвида Митчелла;
- исследовать идейно-художественное содержание «Литературного призрака»;
- выявить своеобразие характеров и показать эволюцию персонажей этого романа;
- раскрыть идеологические и тематические особенности «Литературного призрака» Дэвида Митчелла.

Научная новизна: Творчество Дэвида Митчелла – важный этап в развитии английской литературы XXI века. Его романы, повести и рассказы отражают реалии современной жизни, и потому они актуальны в наши дни. Настоящая статья призвана в известной степени сгладить «белые пятна» в отношении «Литературного призрака» Дэвида Митчелла, так как об этом романе не существует объёмных работ. Кроме того, впервые отдельные темы и мотивы творчества Дэвида Митчелла рассматриваются в качестве объекта исследования в комплексном и

систематизированном виде. И в этом нам видится некоторая научная новизна предлагаемой на обсуждение статьи.

Теоретическая и практическая значимость данной работы заключается в том, что в основе статьи лежат идеи некоторых видных критиков-литературоведов. Суммируя их, можно прийти к заключению, что и творчество Дэвида Митчелла представляет собой конгломерат различных художественных приёмов, изучение которых объективно имеет немаловажное теоретическое значение. Материалы представленной статьи могут быть частично использованы на лекциях по европейской литературе в гуманитарных вузах Азербайджана.

Дэвида Митчелл – один из самых неординарных писателей в английской литературе с его литературным стилем и сложной структурой. Он является автором коротких рассказов. Данная статья касается вопросов о месте Дэвида Митчелла в английской литературе, о его литературном творчестве в целом и об особенностях романа «Литературный призрак» в частности.

Знаменитый роман «Литературный призрак» Дэвида Митчелла, опубликованный в 1999 году, был удостоен премии Джона Лузллина-Риса, а также был включен в премию первой книги «Хранитель». Дэвид Митчелл, всемирно известный писатель, в 2007 году, согласно исследованию журнала Time, привлёк внимание автора списка 100 самых влиятельных людей в мире [1, с. 295]. Авторский роман «Тысяча осеней Якоба де Зута» был удостоен премии Союза писателей в 2011 году.

Дэвид Митчелл является автором таких известных в Англии романов, как «Литературный призрак», «Сон № 9», «Облачный атлас», «Лужок черного лебедя», «Тысяча осеней Якоба де Зута» [3, с. 510]. Без сомнения, ему удалось покорить сердца читателей, написав свои либретто «Пробуждение» и «Сансет Гарден». Дэвид Митчелл, как автор коротких рассказов, сумел поразить сердца читателей. Дэвид Митчелл написал интересные рассказы «Исповедь», «Развитие персонажа», «Человек января», «Гигантская мышь», «Симпсоны» и «Садовник». В рассказе под названием «Упрощенный» говорится о рационализме и астрологии [4]. В истории под названием «Dinopint» повествуется о Грэхеме Никсоне. Никсон и его семья (жена Джени и их сын Том) прибыли в аэропорт и сели в самолет под названием «Диномонт». Здесь автор говорит о воображении Грэма Никсона, который хочет воплотить своё воображение в реальность [5]. В произведении террорист-фундаменталист хочет взорвать самолёт. Автор демонстрирует простоту человеческого воображения, то, как его можно применить на практике, как если бы это была болезнь. Эта история также иллюстрирует семейные отношения, то есть описано влияние одних семейных отношений на другие [6].

Сюжетная линия рассказов Дэвида Митчелла довольно интересна. Он – один из тех писателей, который способен раскрыть читателю проблему в рассказе и умело решить её. Темы, которые Дэвид Митчелл освещает в своих рассказах, охватывают реалии нашего времени. Истории, которые он создал своей собственной волшебной ручкой, являются лишь зеркалом нашего времени. По этой причине его работы бесценны [7].

Его второй роман «Сон № 9», который он написал в 2001 году, был удостоен премии «Художественная книга 2002 года». События происходят в современном Токио и представляют собой загадочный роман о поиске отца Эджи Миякена [8]. «Облачный атлас» Дэвида Митчелла был выпущен в 2004 году, а «Лужок черного лебедя» – в 2006 году.

Роман Дэвида Митчелла 2006 года «Лужок черного лебедя» – это полуавтобиографический роман, который отражает жизненную важность изменения характера главного героя, психологического и духовного развития его детства от юности до взрослой жизни. Этот роман, который стал любимым для читателей,

состоит из 13 глав, описывающих жизнь 13-летнего мальчика с января 1982 года по январь 1983 года. У Дэвида Митчелла был речевой дефект – заикание, и это отражено в его романе «Лужок черного лебедя», где рассказ ведётся от лица 13-летнего мальчика [9].

Дэвид Митчелл сумел поразить своих читателей в полном смысле этого слова как мастер рассказов и романов. Его творчество относится ко второй половине 20-го века. Он с большим мастерством умел передать персонажей в своих произведениях, которые изображают характеристики и требования времени, мышление и способности своего народа. Эти качества свидетельствуют о мастерстве, глубоких знаниях, талантах и способностях Дэвида Митчелла, потому что настоящий писатель способен передать все тонкости в буквальном смысле читателям и оживить персонажей на глазах.

«Литературный призрак» – первый роман Дэвида Митчелла. Большинство событий в работе происходит в Восточной Азии, а также в России, Англии, Америке и Ирландии. Эпизодическому изображению романа отводится особое место, и каждая глава представляет отдельную историю и историю центрального персонажа. Тем не менее, каждая глава связана со случайными событиями. Главная тема романа «Литературный призрак» – прославление восточноазиатской культуры, реализма и реальных событий. Роман также содержит ссылки на различные произведения. Особого внимания заслуживают ссылки на «Дикую птицу» Юнга Чанга, «Случайную музыку» Пола Остера и ссылки на Айзека Азимова.

Первая часть «Литературного призрака» называется «Окинава». Эта часть произведения раскрывает поведение Квазера, который пытается избежать захвата, верит в судный день, в наступление мира тысячелетия и процветание культа поклонения. Он полагает, что у него есть способность телепатически общаться с главой культа, и он относится к простым людям с ненавистью и отвращением, ожидая момента апокалипсиса и предвидя столкновение кометы с землей, когда человечество будет уничтожено. Он прячется на Окинаве, сначала в столице Наха, а затем в Кумеджиме, на маленьком острове.

После своего спасения он звонит по номеру, данному культовой ассоциацией, и передаёт конфиденциальную информацию: «Собака должна есть». Этот инцидент глубоко разрушает личность героя, который начинает думать, что его интуиция высока и что он способен телепортироваться (исчезать и вновь появляться в разных местах) и проходить сквозь сплошные стены. История включает в себя факты о взрыве в метро, опыте Кобаяси, реакции Кобаяси на общество, отношение сообщества к Кобаяси.

Вторая часть «Литературного призрака» – «Токио». На первый взгляд, следующая глава, не связанная с предыдущей. Она посвящена Сатори, молодому японскому энтузиасту джаза, который работает в студии звукозаписи в центре Токио. Он играет на саксофоне со своим другом пианистом. В этой части рассказывается о любви Сатори и Томой. Мать Томой, женщина лёгкого поведения, была депортирована обратно в свою страну. Однажды группа молодых девушек посещает мастерскую, которая привлекает внимание молодой девушки Томой, но девушки через некоторое время покидают мастерскую, и Томой думает, что она никогда не вернётся сюда.

В следующий раз Сатори просто хотел закрыть дверь, но услышав звонок, вернулся, чтобы ответить на него. Это был звонок от человека, который сказал, что «собаке нужно есть». Он остаётся, чтобы принять вызов, но это приводит к ещё одной встрече с Томой. Сатори и Томой начинают общаться и строить отношения. Томой начинает вести себя по-разному: то в соответствии с японскими традициями, то с китайскими. Когда Сатори возвращается в Гонконг, где он жил, его убивают.

Эта часть романа – не загадка и не мистическая история, а простой разговор о любви, писатель хочет показать, что есть в обществе хорошие или плохие люди, а также дать читателю возможность, чтобы он сам определил, что такое истина и в чём правда. В этом произведении есть ссылки и возможность перейти от одной части романа к другой.

«Гонконг» – третья часть романа. Финансовый юрист (адвокат) начинает расследование жизни Нила Броза, пытается разобраться с тем, что он совершил (отмывание денег и неизбежный развод). В этой главе большое место занимает монолог Броза, описание его повседневной жизни. Он живет в квартире, деля её со своей женой Кэти Форбес, которая оставляет мужа, чтобы вернуться в Лондон, потому что у неё нет детей. В квартире часто встречались призраки и дух девушки, хотя поначалу было не ясно, имеет ли Броз отношение к этой девушке или китайской горничной, которую наняла его жена.

Той ночью полиция предъявила обвинения Брозу, согласно отчётам Хью Левина Грегорски, и потребовала, чтобы Броз явился на следующий день. На следующий день после инцидента Броз страдает от перелома в своей жизни. Вместо того чтобы пойти на решающее назначение, он идет в гору к буддийскому храму, неся в своем портфеле мобильный телефон, пейджер, часы Rolex и пиджак. Заболев диабетом, он неожиданно умирает, что приводит к банкротству его финансового учреждения и расследованию. Автор показывает, что жадность к чужим вещам, злоупотребление доверием и зарабатывание денег – всё это факторы, которые заставляют человека умирать.

Следующая часть романа называется «Святая гора». Эта глава посвящена воспоминаниям об экономических реформах Дэн Сяопина и женщине, которая жила накануне конца феодализма в Китае под жестоким коммунизмом в эпоху Мао Цзэдуна и управляла чайным домом на стороне горы Эме в Китае. Будучи

молодой девушкой, она подверглась насилию со стороны сына местного командира, в результате чего родилась девочка, которая воспитывалась под опекой дальних родственников. В течение бурного периода последнего полувека Китая она никогда не покидает свой Чайный дом и Святую Гору.

Одиночество Святой Горы и надежда на то, что её дочь переживет определённый момент в недавней истории напряжённости в Китае, позволяют ей поддерживать мир с окружающими. Представители различных партий – националисты и коммунисты – приходили в Чайный дом. Чайный дом был разрушен много раз и каждый раз был восстановлен. Она видела, что все эти разные группы и идеологии были просто бессмысленными, глупыми и пустыми в разных формах и взглядах.

Как Чайный дом и Святая Гора, она также женственна и элегантна. Она считает, что дерево возле чайного дома говорит с ней и даёт ей советы. Однажды она получает письмо от своей дочери, которая убегает из Гонконга. Она понимает, что теперь она – бабушка и что её внучка, как мы видели в предыдущей главе, несомненно, работает у Нила Броза уборщицей. До конца своей жизни она поднималась на вершину горы, где в буддийских храмах воплотилась свобода духа её покойного отца, и там находила успокоение.

Дочь и внук навещают её, и пока они с ней, она закрывает глаза и умирает в верхней комнате дома. Эта часть романа состоит из монологов и диалогов. В романе показаны проблемы и трудности, с которыми женщина сталкивалась с юности до конца жизни. Причина этих проблем кроется в недостатках в обществе. Это было проявление разлагающегося общества.

Следующая часть романа называется «Монголия». В этом разделе рассказывается о духе человеческого тела. Дух обитает в теле нескольких людей. В романе передаётся сказка о трёх животных. Эта сказка является доказательством сотворения мира. Дух говорит голосом святого дерева. Женщина думает, что это говорящее дерево, хотя это не так. Тогда душа поселяется в теле Каспара. Каспар и Шери (девушка из Австралии) влюблены, у них есть отношения. Человек из Монголии знает происхождение мира и сказку о трёх животных. Дух ищет этого человека. Один из людей в его теле был убит агентом КГБ Субхатаром. Он исчезает и оказывается в камере с другими духами. Затем он идет к телу бабушки ребёнка и находит своё воплощение.

Когда коммунисты хотят убить мальчика, монах спасает его. Таким образом, его душа спасена и переходит к телу молодой девушки. Наконец, дух решает переместиться в тело ребёнка, чтобы спасти его, потому что от этого зависит жизнь ребёнка. Автор отмечает, что души не покидают тело после смерти, они могут искать истину, чтобы спасти даже одного человека. Например, женщина, которая управляет Чайным домом, может заставить своего ребёнка переместиться в её тело, чтобы спасти его, когда он родится мёртвым. Эта история также включает в себя диалоги и монологи, и здесь также упоминаются герои других историй. Фактически, если мы проанализируем эти истории, то увидим, что есть только четыре-пять главных героев и события, которые с ними происходят.

Следующая глава называется «Петербург». Маргарита Латунская, покровительница русского грабежа, проводит свои дни в Эрмитаже как музейный гид и дежурная. В советскую эпоху она утверждала, что была любовницей влиятельного политика и адмирала. Тем не менее, комментарии её друга Рудива и её ответы показывают, что он был офицером низкого ранга, которого она назвала членом «политбюро» и простым капитаном.

Группа работает на криминальный авторитет по имени Андрей Грогорский, который предоставляет покупателям украденные экспонаты. Маргарита хочет покинуть Россию и жить в Швейцарии за счёт денег, полученных от произведений искусства, похищенных вместе с Руди. Он поддерживает эту фантазию и идею, но становится ясно, что он не собирался этого делать. Их конечный план – украсть образ Евы и Змеи, шедевр ручной работы Делаврмана.

Покупатель, посланный Грегорски, – это монгольский наёмный убийца Субхатар, которому поручено проверить лояльность Руди. Руди Хонг отвечал за то, что отмывал грязные деньги с банковского счёта Грегора Конга. Этот отчёт принадлежал Нилу Брозу. Латунский возвращается домой после кражи и обнаруживает, что его любимый кот убит, а его квартира разрушена. Он возвращает пистолет, спрятанный Руди, и идёт в квартиру Джерома, чтобы вернуть фотографии. Там он видит, как Джером покидает дом с фотографиями, и требует вернуть их.

Следующая часть романа называется «Лондон». Первоначальная прямая ссылка на название романа очевидна в действиях Марко, барабанщика и писателя, который зарабатывает деньги для самообеспечения и выживания. Сложные сюжетные линии включают совпадения, события научной жизни и мировой нестабильности. У Марко есть слабость – страсть к женщинам. Он просыпается однажды утром в постели Кэти Форбес.

По дороге Марко спасает женщину от удара такси. Девушка спешит и берет такси до аэропорта в Катвике. Затем трое мужчин в костюмах спрашивают Марко о том, куда он идёт. Марко играет в рок-группе «Музыка успеха». Это всё о взаимодействии, отношениях между удачей и шансом. У Марко были очень стабильные отношения с Попи, у которой была дочь в Индии. Он не мог отказаться от своего неорганизованного образа жизни и посвятить себя ей.

Следующая часть работы называется «Чистый остров». Мо Мунтервари – физик, изучающий квантовое познание. После побега из американского правительства и страха быть пойманным, он возвращается на юг Ирландии, на остров Клин. Когда он узнаёт, что его результаты используются американскими военны-

ми для изготовления умного оружия, его вербуют для исследований в Швейцарии. Его отставка отрицается по моральным причинам, и американский генерал, который называет себя мистером Штольцем, пытается заставить его работать в Техасе.

Он садится в такси и едет в Катвик, находит временное убежище в Гонконге, вместе со своим бывшим другом Хью Левеллином находится в бегах. Когда неизвестные пытаются его поймать, они перемещаются из одного места в другое. Находясь в бегах, он создает новую революционную квантовую теорию познания, которую записывает в маленькой черной книге. Он возвращается на Чистый Остров, чтобы остаться со своим слепым другом Джоном и его восемнадцатилетним сыном Лиамом. В результате, американцы, наконец, находят его. Весь остров готовится защищать его, но он решает сдаться.

Таким образом, американцы должны полагаться на теорию, и она может регулировать свою собственную ситуацию и условия. Для Джона было обязательным условием следовать за ним в Техас. Это было частью его плана и плана по воплощению его исследований в мир. Другими словами, эта история говорит о женской мудрости, женской лояльности и женском сочувствии.

Раздел «Поезд в ночи» – это история о позднем ночном звонке Бэт-Сегуно на радио-шоу в Нью-Йорке. Глава полностью организована диалогами. Он получает регулярные звонки, а также звонок от владельца, сотрудника зоопарка, который является юридическим лицом. Понятно, что служащий зоопарка – это искусственный интеллект, созданный Мо Мюнтервером, который вызывает конфликты и шум среди людей.

Владелец зоопарка придерживается определенных правил поведения, и первое правило заключается в том, чтобы нести ответственность за свои действия, что требует от шоу раскрытия собственной инициативы и приверженности. Владелец зоопарка приобретает популярность среди последователей, хотя многие считают, что его звонки являются неправильным указанием сценариста или хакера.

Несмотря на их усилия, ни в чём не повинные люди были убиты во время войны, и владелец зоопарка не мог предотвратить это. После обсуждения с Секундо вопроса о группе африканских воинов, направляющихся в деревню с

намерением уничтожить её, Бат решает, что дилемма заключается в том, что, если владелец атакует прямой ракетой, то он может повредить мост. Тем не менее, уничтожение приближающихся солдат может стать реальностью. Писатель ставит двух людей, таких, как Секундо и Мо Мунтервари, по разные стороны.

«Подземное метро» – последняя часть романа. Результат романа снова возвращает внимание к токийскому метрополитену и террористической атаке Quazar. Герой застрелен в вагоне поезда, и после разблокировки таймера выпускается смертельный газ.

«Литературный призрак» – одно из лучших творений Д. Митчелла, удостоенных премии Джона Луэллина-Риса. В настоящей статье было поднято несколько важных, с нашей точки зрения, тем, основанных на реальных фактах. Некоторые гипотезы или предположения, выдвигаемые в работе, показывают, какое большое значение Д. Митчелл придавал документальным сведениям. Различные события, очевидцем которых был сам автор либо восстанавливал отдельные сведения по достоверным архивным источникам, отражают особенности своего времени. В основном они охватывали Восточную Азию, Россию, Японию, Великобританию, Америку, Ирландию и некоторые другие европейские страны. Почти все герои «Литературного призрака» словно списаны с реальных прототипов.

«Литературный призрак» – это мифическое произведение. События в повествовании происходят в основном в Восточной Азии, России, Англии, Америке и Ирландии. Эпизодическому изображению в романе отводится особое место, и каждая глава представляет отдельную историю и историю центрального персонажа. В романе много событий передано через диалоги и монологи.

Тем не менее, каждая глава связана со случайными событиями. Основным направлением «Литературного призрака» является описание восточноазиатской культуры, ситуации и реальных событий. Роман также содержит ссылки на различные произведения. В своём романе Дэвид Митчелл смог визуализировать характеристики времени, мышления и способностей своего народа. Особенность связи историй заключается в том, что истории легко переплетаются друг с другом, одно событие является продолжением другого события или одной истории.

Библиографический список / References

1. *Black Swan Green*. Random house trade paperbacks. New York, 296.
2. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/David_Mitchell
3. *Cloud Atlas*. Random house trade paperbacks. New York, 511.
4. Available at: <https://www.theguardian.com/books/2010/aug/14/david-mitchell-summer-short-story>
5. Available at: <https://www.theguardian.com/books/2007/may/26/originalwriting.fiction>
6. Available at: <https://www.ft.com/content/3e898e58-121c-11e0-92d0-00144feabdc0>
7. Available at: <http://readr.su/david-mitchell-what-you-do-not-know-you-want.html>
8. *Ghostwritten*. Vintage International. Vintage Books, A division of Random House, Inc. New York, 426.
9. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Black_Swan_Green
10. Available at: [https://en.wikipedia.org/wiki/Ghostwritten_\(novel\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Ghostwritten_(novel))

Статья поступила в редакцию 21.09.19

УДК 809.461.27-3

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00191

Kazimova E.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: Kazimovaelza@mail.ru

FEATURES OF THE EXPRESSION OF INDIRECT MOTIVATION IN THE DARGIN LANGUAGE. The article discusses features of the transpositional use of constructions with the semantics of motivation in the Dargin language. Attention is paid to the structure of the means of expressing direct and indirect expression of will in unprepared speech. The study of linguistic phenomena in the comparative aspect gives a complete picture of facts are not always noticed by linguists in an autonomous study of cases of transposition. The material allows to conclude that the ability of inconclusive statements (sentences) to be used as incentive is typologically common for Russian and Dagestan languages. In the Dargin language, indirect methods of expression of will are used more often than in Russian. This is due to a national-cultural phenomenon. They are used to create special expression.

Key words: discourse, motivation, transposition, Dargin language, indirect expression of will.

Э.А. Казимова, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: Kazimovaelza@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ КОСВЕННОГО ПОБУЖДЕНИЯ В ДАРГИНСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются особенности транспозиционного употребления конструкций с семантикой побуждения в даргинском языке. Обращается внимание и на структуру средств выражения прямого и косвенного волеизъявления в неподготовленной речи. Изучение языковых явлений в сопоставительном аспекте даёт полное представление о фактах, не всегда замечаемых лингвистами при автономном исследовании случаев транспозиции. Исследованный материал позволяет заключить, что способность непобудительных высказываний (предложений) употребляться как побудительные является типологически общей для русского и дагестанских языков. В даргинском языке косвенные способы выражения волеизъявления используются наиболее часто, чем в русском. Обусловлено это национально-культурным феноменом. Они используются с целью создания особой экспрессии.

Ключевые слова: дискурс, побуждение, транспозиция, даргинский язык, косвенное волеизъявление.

Для общения крайне важна корректировка с ориентацией на адресата. Обратная связь наиболее полно проявляется в диалоге, когда говорящий постоянно ориентируется на слушающего, контролирует его реакцию и на основании этого регулирует свое речевое поведение. Именно этим объясняется широкое использование в языках транспозиции предложений других семантико-структурных

типов в побудительные, подводимые в исследованиях под рубрику косвенных средств побуждения.

Говорящий может с помощью некоторого высказывания выражать не только то, что оно непосредственно обозначает, но и нечто иное. Каким же образом становится возможным понимание слушающим косвенного речевого акта, когда

слышимое и понимаемое им предложение обозначает еще нечто большее? Дж.Р. Серль попытается ответить на эти вопросы: «В косвенных речевых актах говорящий передаёт слушающему большее содержание, чем то, которое он реально сообщает, и он делает это, опираясь на общие фоновые знания, как языковые, так и неязыковые, а также на общие способности разумного рассуждения, подразумеваемые им у слушающего» [1, с. 68].

Исследование явления транспозиции в сопоставительном аспекте дает полное представление о тех или иных фактах, не всегда замечаемых исследователями при автономном исследовании языка. Так, в качестве транспозиционных средств выражения побуждения русисты выделяют индикативные формы, формы сослагательного наклонения и вопросительные конструкции. В даргинском языке возможности выражения побуждения перечисленными косвенными речевыми актами не ограничиваются.

Одной из наиболее частых причин использования транспозиционных речевых актов считается вежливость. Вежливость предписывает относиться к желаниям, как и вообще к личности другого человека, с уважением и не беспокоить его без его согласия. Именно поэтому в определенных ситуациях необходим предупреждающий вопрос, дающий возможность удостовериться в том, что собеседник готов к дальнейшему общению. Во многих естественных языках, в частности – в дагестанских, существуют различные способы избежать прямых просьб, которые считаются невежливыми. Прямые просьбы заменяются, например, вопросами о возможности или желании совершить данное действие. Рассмотрим особенности подобного выражения побуждения в даргинском языке:

Ильгуна агиллизивад валликьяна верцахъес дигули, Самур хъа везгичи дугъайзур:

«*Сецад къияй биалпра, хле-йрид-у, гялхиси адам, хлуни нушази хлушала гостиница чиди шайчиб сабил бурес?*»

(- *Желая вывести товарища из неловкой ситуации, Самур обратился к хозяину дома:*

«*Как бы ни было сложно, не мог бы ты, добрый человек, нам подсказать, на какой стороне ваша гостиница?*»)

(А. Абу-Бакар, Чегери)

В данном случае вопрос может интерпретироваться как просьба, где каузируется речевое действие. Степень знакомства с собеседником не позволяет говорящему использовать наиболее обычную конструкцию, выражающую побуждение. Говорящий использует условный оборот «*Сецад къияй биалпра*» (как бы ни было *сложно*), который указывает на степень важности выполнения просьбы для него. Для более эффективного воздействия и расположения к себе предполагаемого исполнителя говорящий прибегает к характеризующему обращению *гялхиси адам* (добрый человек).

Другой пример:

Хлед гъуни гялхибираб, шаласи гъункья. Хлепа мурад бетааб. Нуша ятшмтас цакамси садакья хле-бирд-у?

(«*Счастливо тебе, светлый путник. Да исполнится твоё желание. Нам сиротам немного милостыни не дашь?*»)

(А. Абу-Бакар, Нешла бекла)

Данный речевой акт выражает побудительное значение *просьбы*. *Побуждение выражено* глаголом-сказуемым в вопросительной форме и с отрицательной частицей-приставкой *хле*. Для достижения цели говорящий, помимо самого речевого акта побуждения использует обороты с глаголом в форме желательного наклонения, где содержится положительно характеризующее обращение «*шаласи гъункья*» (светлый путник).

Таким образом, вопросительные конструкции со сказуемым, выраженным формой желательного наклонения глагола с отрицательной частицей-приставкой *хле*- и обязательным присутствием положительно характеризующего обращения, в даргинском языке могут выражать смягченное побуждение. При этом глагол-сказуемое оформляется при помощи вопросительных частиц *-у(-в)*, *-а*, *-вара(-ара, -ра)*. Обязательное присутствие характеризующего обращения объясняется национально-культурным фактором: носители даргинского языка в ситуации вступления в контакт с незнакомым человеком используют положительно характеризующее обращение.

Следует заметить, что в русском языке семантическая близость побудительных и вопросительных конструкций представляется достаточно очевидной: вопрос может представлять собой побуждение, но специфика вопросительной конструкции состоит в том, что каузируется речевое действие, тогда как императивная конструкция выражает побуждение к неречевому действию. А в даргинском языке вопросительная конструкция выражает побуждение как к речевому действию, так и к неречевому. Поэтому неудивительно, что отдельные вопросительные конструкции в даргинском языке могут быть функциональными синонимами или заместителями императивных конструкций.

Однако по многим причинам представляется сомнительным, что принцип вежливости может исчерпывающим образом объяснить подобные употребления. Далеко не при всяких обстоятельствах считается вежливым задать вопрос; не всегда это соответствует и условиям успешности речевого акта.

«Запрещать – совершать неблагоприятное для адресата действие, однако социальное положение запрещающего столь бесспорно, что он может не скрывать своего намерения, открыто провозглашать запрет путем эксплицитного, открытого перформатива» [2, с. 146]. Однако во многих коммуникативных ситуа-

ях говорящий старается скрыть неблагоприятное действие запрета за косвенным способом его выражения. Например:

- *Чи сайсири хлу, набчи или цапалпалкес?*
(*Ты кто такой, чтобы ко мне прикасаться?*)

(А. Абу-Бакар, Чегери)

В данном примере значение запрета выражено вопросительной сложной конструкцией, а именно сложноподчиненным предложением, где сказуемое главного предложения является причастием. Косвенное выражение волеизъявления делает запрет более категоричным. На это, прежде всего, влияет национально-культурный фактор.

- *Сахъли вавес хле-йрусире-в хлу?*

- *Черрерхи, рузи, черрерхи... – гурра клел гьатли ганзухъ ахъили, Самур ганзичирад карциуси хьунул адамличи шуряхъиб.*

- *Осторожнее ходить не можешь ты?*

- *Извини, сестра, извини... – спустившись еще на две ступени, Самур оглянулся на идущую по лестнице женщину.*

(А. Абу-Бакар, Чегери)

В данном контексте выражение запрета посредством вопросительного высказывания придает категоричность волеизъявлению. Другими словами, запрет через вопрос становится средством выражения экспрессии.

В русском языке при выражении семантического варианта совета используется вопросительное слово *почему* + частица *бы*. Например: *Почему бы тебе не обратиться к врачу? Ведь такими вещами не шутят.* В даргинском языке кроме отрицательной частицы *хле*-, при выражении побудительного значения вопросительное предложение может включать в себя и вопросительное слово:

Сен таман-хле-йрид-а хлуни ил? Сен ил гяндиклуси беккалис кумек-хле-бирд-а?

(*Почему ты его не прикончишь? Почему не поможешь ему избавиться от страданий?*)

(А. Абу-Бакар, Чегери)

Посредством вопросительной конструкции в данном примере выражается речевой акт *предложения*. Следовательно, за ситуацией, в которой произносится вопросительное предложение, не всегда следует вариант просьбы.

Таким образом, мы видим, что употребление вопросительных предложений при выражении побудительной семантики в даргинском языке связано в общем случае с последовательностью нескольких речевых ситуаций, предполагающих определенную заключительную реакцию. Употребляя вопросительное предложение для побуждения, мы имеем дело с некоторым сокращением запланированной или, по крайней мере, потенциально возможной схемы поведения.

В даргинском языке, как и в русском, приказы и команды не реализуются в виде вопросов.

Сослагательное наклонение обозначает действие, которое могло бы совершиться или не совершиться при определенных условиях. «В зависимости от контекста или ситуации желательное значение сослагательного наклонения представлено как адресованное слушающему смягченное побуждение в разных его вариантах» [3, с. 43]. Употребление конструкций с глагольными формами сослагательного наклонения при выражении побуждения в даргинском языке встречается довольно часто: ср. *Дяхъурби дирцили бусагъат дигъес биал-ри, гялхисире, – аргъахъиб тухтурли (Было бы хорошо промить раны и сразу перевязать, – дал понять врач)*. Значение *рекомендации* здесь выражено конструкцией, где сказуемое выражено сослагательным наклонением глагола. Модальный глагол *биалри используется* в подобных предложениях довольно часто. Аффикс *-ри является показателем значения* сослагательного наклонения.

У некоторых глаголов в даргинском языке форма сослагательного наклонения в побудительных конструкциях совпадает с формой несовершенного вида изъявительного наклонения:

- *Наб ца камси гьанкляхъес дигахъи-ра.*

- *Кален ишав, кайхъен.*

«*Я хотел бы немножко поспать.*

Останься здесь, ложись

(А. Абу-Бакар, Чегери)

Для сравнения: *Неш-дудешличи равес наб дебали дигахъи-ра «Я очень люблю ходить к родителям* (несов. в. изъяв. накл.) В данных конструкциях глаголы-сказуемые, разные по лексическому значению (*хотеть* и *любить*), совпадают по форме выражения.

В другом примере Хлуни уршилчил ихтилат барадри... – цумурхун гурра Жавъар (Ты с сыном поговорил бы... – промолвила еще раз Жавъар) (А. Абу-Бакар, Хамис) конструкция со сказуемым в форме сослагательного наклонения выражает значение *увещевания*. Выбор говорящим этого варианта объясняется национально-культурным фактором. По дагестанскому менталитету не позволительно, чтобы жена навязывала свое мнение мужу.

Рассмотрим еще один пример:

- *Хлуни мурт культурала калгяла проекта хили хлепа Заур иша льякьянал бурад-ри, ахлерси!*

- *Ца-кел бархили льякьян, сабур бара! – иб Даштемирли.*

(А. Абу-Бакар, Даргинские девушки)

- *«Сказал бы ты, дорогой, когда твой Заур придет сюда с проектом дома культуры?»*

- В течение одного – двух дней придет, потерпи! – сказал Даштемир».

Говорящий использует средство, смягчающее волеизъявление, глагол в сослагательном наклонении, хотя его социальное положение (председатель сельсовета) позволяет выбрать более категоричный вариант. Национально-культурный феномен определяет выбор средства выражения волеизъявления: в даргинском языке не принято по отношению к нижестоящему по статусу использовать средства категорического побуждения, если тот старше по возрасту.

В даргинском языке глагол в сослагательном наклонении обычно употребляется в сопровождении условного оборота: ср. *Живарили хьаллира, хлякьси «Если бы даже пригласили, не пришел бы».*

Таким образом, в даргинском языке косвенное выражение волеизъявления глагольной формой сослагательного наклонения характеризуются использованием обращения в постпозиции, присутствием условного оборота, а также обязательным присутствием глагола *гялхисри* (было бы хорошо), который чаще редуцируется.

Как директив мы квалифицируем не только клаузы, предикат которых оформлен морфологическим императивом, но и индикативные клаузы с директивным значением [4]. Осмысление повествовательного предложения в качестве косвенного побуждения в даргинском языке возникает только в том случае, когда речевая ситуация, в которой употребляется предложение, сама по себе становится ситуацией просьбы. Например:

Завгар, ну гусуублира-гу, рузи, – викар ил нургъби ушкулл. (Завгар, я проголодался, сестра, – сказал он, вытирая слезы)

(А. Абу-Бакар, Смерть матери)

Иногда говорящий произносит предложение, имея в виду непосредственно то, что он говорит, но выражая это другим типом побуждения:

Эфендинира гъачам Сулейманниси бурибсири: – Хуни хлела пасихдеш гъуни-гъуйчиб беткахъхуупри-гу, Сулейман.

Сулейманни биалли илис жаваб бедибсири: –Ил багъандану хлэзи къалам гисби, луклен.

«Эфенди тоже однажды Сулейману сказал: -Ты же свой талант на дороге теряешь, Сулейман.

Сулейман же ему ответил: – Поэтому же тебе карандаш дали, пиши»

(А. Абу-Бакар, День моей надежды)

Имеются некоторые сходства в структуре представленных примеров. К глаголу – сказуемому присоединяется частица *-гу*, выражающая недовольство говорящего. По семантике она эквивалентна русской частице *же*, **присоединение** которой делает высказывание более экспрессивным.

Случаи, когда высказывание обладает двумя иллюкутивными силами, следует четко отграничивать от случаев совершенно другого рода, то есть случаев,

когда один иллюкутивный акт осуществляется опосредованно, путем осуществления другого.

Обратимся к примеру:

- Наб нушала урши беглара къуймурсиличи хъайчикатес дигулра.
- **Или биалли, Марьямличир къуймурси глур цалра рурси агара...**
- Я хочу нашего сына поженить на самой красивой девушке.
- Если так, красивее Марьям девушки нет...

(А. Абу-Бакар, Черери)

Выражена **рекомендация**, которая в большинстве случаев эксплицируется посредством повествовательного предложения. Национально-культурный фактор в данном случае не допускает использование говорящим (женой) по отношению к слушающему (мужу) императивной конструкции.

- *Таманхледарриг илала дяхъурби диги? – уркъубяхъиб Заремани, сунела балликъянабала гъайра ил жагилличил кабикиби анцибукъра или бухъанбитни хлейгилзули. – Нушабра палтар дарсдарес гялгилли саби, репетицияличи къандирула ...*

- *Бусагял, бусагял, – илдачи шурряхъиб исбагъи.*

(- Не закончила перевязывать его раны? – ... – Нам тоже переодеться нужно, на репетицию опаздываем...)

- *Сейчас, сейчас, – обернулась к ним красавица.)*

(А. Абу-Бакар, Черери)

В роли побуждения представлена индикативная форма, использование которого делает высказывание менее категоричным, что более характерно для выражения речевого акта просьбы.

Частные семантические интерпретации семантической категории побуждения в даргинском языке, как и в русском, достаточно четко распределяются между типами функциональных синонимов. В русском языке повествовательными предложениями в индикативной форме будущего времени выражается приказ, что не свойственно даргинскому языку. И в русском и в даргинском языках формой сослагательного наклонения выражается просьба, предложение, совет, пожелание, увещание.

Вопросительными предложениями в основном выражается просьба и предложение. Лишь в единичных случаях сослагательное наклонение может интерпретироваться как приказ.

В даргинском языке транспозиция предложений других семантико-структурных типов в побудительные – наиболее частое явление, чем в русском. При всем своем формальном многообразии используются они с целью создания особой экспрессии. Такой факт лишь подчеркивает особенности духовной культуры даргинцев, их темперамент и экспрессивность, а также выдвигание в ценностные категории таких составляющих как уважительное отношение к человеку независимо от его статусного положения и желание считаться с общественным мнением.

Библиографический список

1. Формановская Н.И. *Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход*. Москва, 2002.
2. Серль Дж.Р. Косвенные речевые акты. *Новое в зарубежной лингвистике*. 1986; Вып. 17.
3. Вердиева Н.Ф., Казимова Э.А. *Выражение побуждения в русском языке*. Махачкала, 2005
4. Бирюлин Л.А., Храковский В.С. Повелительные предложения: проблемы теории. *Типология императивных конструкций*. Санкт-Петербург, 1992.
5. Муталов Р.О. *Глагол даргинского языка*. Махачкала, 2002.

References

1. Formanovskaya N.I. *Rechevoe obschenie: kommunikativno-pragmaticheskij podhod*. Moskva, 2002.
2. Serl' Dzh.R. Kosvennyye rechevye akty. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. 1986; Vyp. 17.
3. Verdiev N.F., Kazimova E.A. *Vyrazhenie pobuzhdeniya v russkom yazyke*. Mahachkala, 2005
4. Biryulin L.A., Hrakovskij V.S. Povelitel'nye predlozheniya: problemy teorii. *Tipologiya imperativnykh konstrukcij*. Sankt-Peterburg, 1992.
5. Mutalov R.O. *GlagoL darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2002.

Статья поступила в редакцию 06.10.19

УДК 821.111

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00192

Naimchuk O.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (N. Novgorod, Russia),
E-mail: hylida@list.ru

HYBRID FORMS OF MODERN LITERATURE: THE GAMEBOOK GENRE IN THE CONTEXT OF POSTMODERNISM'S AESTHETICS. The gamebook genre, which arose in the 1980s and remains in demand to the present time, is analyzed in the article. Comparative and descriptive research methods, used in the article, allow to consider the stated problem in the cultural context of the 20th century's second half. It is concluded that contemporary art is developing under the influence of postmodernism's aesthetics and tends to hybrid forms. Such forms allow authors of books to combine the components of different types of art in one work. The gamebook genre was born from board games of the 1970s and has absorbed the literary tradition, merged with a computer technology. The gamebook genre fostered a new genre variety – the interactive gamebook.

Key words: gamebook, postmodernism, Fighting Fantasy, S. Jackson, J. Livingston.

О.С. Наумчик, канд. филол. наук, доц., Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: hylida@list.ru

ГИБРИДНЫЕ ФОРМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ЖАНР КНИГА-ИГРА В КОНТЕКСТЕ ЭСТЕТИКИ ПОСТМОДЕРНИЗМА

В данной статье анализируется жанр книга-игра, который возник в 1980-х годах и остаётся востребованным до сих пор. В статье используются сравнительно-исторический и описательный методы, что позволяет рассмотреть заявленную проблему в культурном контексте второй половины XX века. Делается вывод о том, что современное искусство развивается под влиянием эстетики постмодернизма и тяготеет к гибридным формам, которые позволяют в одном произведении соединить составляющие разных видов искусств. Жанр книга-игра, родившись из настольных игр 1970-х годов, впитал в себя литературную традицию, а впоследствии слился с компьютерными технологиями, породив новую жанровую разновидность – интерактивная книга-игра.

Ключевые слова: книга-игра, постмодернизм, *Fighting Fantasy*, С. Джексон, Я. Ливингстон.

Современная литература, развивающаяся под влиянием принципов эстетики постмодернизма, тяготеет к гибридным формам, рождая такие жанры, как комикс, визуальная новелла, графический роман и, наконец, книга-игра, которая формируется на стыке литературы и компьютерной игры. Безусловно, об отношениях компьютерной индустрии и художественного текста можно говорить, как о взаимовлиянии, потому что не только литературные произведения используют нелинейность компьютерных игр, но и игры, как правило, содержат значительную текстовую составляющую и строятся на квестовой структуре, которая возникла ещё в героических мифах, а затем была унаследована литературой. Более того, многие компьютерные игры создаются на основе сюжетов литературных произведений, что позволяет говорить о том, что современное искусство в целом стремится к мультимедийности и синтетичности.

Считается, что первые попытки создать текст, предполагающий несколько вариантов прочтения, были предприняты в начале 1940-х годов Хорхе Луисом Борхесом, написавшим рассказы «Анализ творчества Герберта Куэйна» и «Сад расходящихся тропок», а историю жанра книга-игра принято отсчитывать с 1950-х, когда Б. Скиннер применил принципы интерактивной литературы в педагогике. В 1960-х «древовидное повествование» стало предметом обсуждения в OULIPO (от фр. *Ouvroir de littérature potentielle* – Цех потенциальной литературы), объединившим литераторов и математиков. Одним из членов этого сообщества был Итало Кальвино, оказавший огромное влияние на развитие литературы постмодернизма, а структура его романа «Замок скрестившихся судеб» основана на игре «с мифологическими и литературными образами, которые организуются в сложную систему на основе визуального сходства с картами Таро» [1, с. 226]. Тогда же, в 1960-х, было опубликовано и знаковое произведение Хулио Кортасара «Игра в классики», которое можно было читать с любой главы, выходя за границы традиционного линейного развития сюжета.

Эксперименты с формой и нелинейность повествования стали визитной карточкой литературы постмодернизма, а «Хазарский словарь» (1984) Милорада Павича, выстроенный в форме словаря-лексикона, был назван первой книгой XXI века. Творчество сербского писателя вообще является самым ярким проявлением постмодернистского экспериментаторства, потому что и другие его романы предлагали читателю игровую форму – «Пейзаж, нарисованный чаем» (1988) написан в форме кроссворда, а «Внутренняя сторона ветра» (1991) в виде клепсидры. Таким образом, в литературе постмодернизма усиливается роль читателя, а восприятие текста зависит от читательской стратегии.

Параллельно экспериментам с формой литературного произведения набирали популярность и книги-игры, которые в середине 1970-х годов повлияли на становление такого жанра компьютерной игры, как *Interactive fiction*, а к настоящему времени мы наблюдаем процесс обратного влияния, потому что компьютерные технологии позволили перенести повествование книг-игр в виртуальную область, таким образом исключив факт реального броска кубиков, определяющих дальнейшее развитие сюжета. По сути, мы видим взаимовлияние трёх жанров, которые развиваются примерно в одно время и используют сходные принципы построения сюжета, однако отличающиеся в плане визуализации: 1. книга-игра, в которой на первом месте стоит текстовая составляющая; 2. настольная игра, предполагающая большую степень импровизации и зависимости от кубиков; 3. *Interactive fiction*, существующая в компьютерном виртуальном пространстве. К слову, единого подхода к изучению данного игрового феномена не существует, а в ряде случаев понятие *Interactive fiction* понимается предельно широко и включает в себя жанр книги-игры.

Исследователи данного жанра обычно дают следующее определение книги-игры – «литературное произведение, позволяющее читателю участвовать в формировании сюжета» [2, с. 244] и сходятся во мнении, что базовыми признаками книги-игры являются фрагментарность, гипертекстуальность, нелинейность и интерактивность [3; 4; 5], причём в данном контексте мы не можем не упомянуть и выведенные Ихабом Хассаном десять признаков постмодернизма, среди которых присутствует та же фрагментарность [6].

Если обратиться к принципам организации художественной структуры книг-игр, то мы увидим, что единого принципа развертывания повествования нет. Более того, нет и единой классификации моделей сюжета. На портале Квест-Бук (<https://quest-book.ru/>) предлагается две классификации, первая из которых включает модели *Линейность (рельсы)* без вариантов выбора или с фиктивным выбором и *Песочница*, где действия игрока влияют на сюжет. Вторая классификация предлагает более сложное деление: 1. *Тип «Дерево»*, характеризующийся несвязанными сюжетными линиями и распадающийся на три варианта (Корневи-

ще, Крона, Дерево), 2. *Тип «Железная дорога»*, предполагающий наличие одного или двух рельсов, что делает выбор фиктивным, 3. *Органический тип*, обладающий разветвленной структурой с взаимосвязанными линиями и имеющий четыре вариации (Пирамида, Клин, Алмаз и Песочные часы). При этом книги-игры, как правило, сочетают элементы разных моделей, что затрудняет их систематизацию с точки зрения композиционных особенностей.

Сюжеты книг-игр тоже весьма вариативны, однако в самых общих чертах их можно разбить на две неравные группы: 1. Книги-игры, созданные по литературным произведениям и дополняющие их (например, книга-игра Гарри Гаррисона «Стань стальной крысой»), 2. Книги-игры, представляющие собой самостоятельные произведения (например, произведения из серий «Choose Your Own Adventure» или «Fighting Fantasy»). Второй тип оказался гораздо более востребованным и популярным, он насчитывает десятки книг с многомиллионным тиражом, а отдельные произведения из серии «Fighting Fantasy» существуют в форматах настольных и компьютерных игр.

История создания и развития серии «Fighting Fantasy» представляется наиболее показательной с точки зрения становления принципов построения художественного мира книг-игр и их влияния на развитие современной игровой индустрии. У истоков этой серии стоят британские писатели Стив Джексон (р. 1951) и Ян Ливингстон (р. 1949), которые в 1975 году стали основателями Games Workshop, группы компаний, занимающихся разработкой и распространением игровой продукции. Важно подчеркнуть, что Стив Джексон является одним из самых известных создателей настольных игр, в 1983 году он был занесен в Зал славы приключенческих игр, а его имя на слуху и сейчас благодаря проекту *Munchkin* (2001), пародирующему фэнтезийные штампы, что, в принципе, соответствует эстетике постмодернизма и его тяготению к иронии и пародии. Именно увлечение настольными играми «Dungeons&Dragon», разработанными Г. Гайгасом и Д. Арнесоном и впервые изданными в 1974 году, стало отправной точкой для создания «Fighting Fantasy». В 1980-м на волне успеха «Dungeons&Dragon» С. Джексон и Я. Ливингстон представили приключенческую серию «Fighting Fantasy», дебютное произведение которой называлось «The Magic Quest», было небольшим по объему и призвано продемонстрировать стиль игры, который авторы хотели реализовать в своих книгах. А в 1982 году был опубликован «The Warlock of Firetop Mountain» («Колдун огненной горы»), с которого и началось триумфальное шествие жанра в массы, и который в 2007 году переиздавался в честь двадцатипятилетнего юбилея серии и до сих пор востребован у читателей.

В общей сложности в серии «Fighting Fantasy» было выпущено почти шестьдесят книг и пик их популярности пришёлся на 1980-е годы, однако в начале 1990-х жанр книга-игра стал постепенно утрачивать свои позиции, не способный выдержать конкуренции с ролевыми компьютерными играми. Но несмотря на то, что авторы серии хотели завершить её в 1995 году, в последующие десятилетия отдельные книги-игры писались, издавались и переиздавались, а в 2016 году появилась компьютерная версия «The Warlock of Firetop Mountain», что свидетельствует о большой гибкости жанра и его способности сливаться с другими жанровыми формами современного искусства. К слову, по миру «Fighting Fantasy» было издано и несколько книг, написанных в обычном формате и не предполагающих нелинейное прочтение, а само понятие «Боевое фэнтези» стало использоваться вне контекста серии книг-игр и нередко позиционируется как один из поджанров фэнтези.

Если говорить о принципах организации игрового мира в книгах-играх серии «Fighting Fantasy», то важно подчеркнуть, что существует два варианта прочтения текста: первый, более классический, требует использование игровой карты, на которой читатель-игрок отмечает события и достижения, делает пометки, бросает игральные кубики и учитывает характеристики героя. Второй вариант подразумевает интеграцию с компьютерными технологиями, потому что бросок кубика, от которого зависит выбор дальнейших действий, а также влияние характеристик героя на дальнейшее развитие сюжета производится посредством взаимодействия с компьютерной программой. Вторая модель прохождения игры обычно обозначается как интерактивная книга-игра, и она остаётся популярной и сейчас, так как делает процесс более простым, позволяет сохранять промежуточные этапы и добавляет музыкальное сопровождение, а также исключает возможность подтасовки результата.

В качестве примера можно обратиться к книге-игре «Колдун огненной горы», которая является отправной точкой в развитии данного жанра и формирует основные его принципы. Перед началом игры читателю предлагается вводная часть, которая содержит исходную информацию по сюжету, но не даёт никакой

конкретики, потому что «Одни говорят, колдун стар, другие – молод. Одни говорят, что сила его исходит от зачарованной колоды карт, другие – от шёлковых черных перчаток, что он носит» [7], после чего игрок должен выбрать одно из зелий – умелости, выносливости и фортуны. К слову, именно эти параметры являются базовыми в *Листе персонажа* и от них во многом зависит успешный финал книги.

Сюжет книги-игры выстраивается посредством принципа выбора действий и уже на второй странице «Колдуна огненной горы» читатель-игрок должен определиться, пойдёт он в пещере на запад или на восток, причём этот выбор является абсолютно случайным, так как никаких намёков на то, что ждёт персонажа дальше, нет. Многие события в книге-игре зависят от броска кубика, так как он определяет, например, проснётся чудовище или нет, победит персонаж в схватке или проиграет, сможет он выбить дверь или ему не хватит ловкости и выносливости, однако большая часть мозаики сюжета определяется действиями игрока и его смелостью или осторожностью, потому что нередко встаёт выбор: «Вы прислушиваетесь под дверь и слышите неприятный звук, который может быть храпом некоего существа. *Вы хотите открыть дверь?* Если нет, *продолжайте путь на север*» [7]. Достаточно часто игроку предлагается возможность вернуться назад к развилке, если звуки за очередной дверью в подземелье кажутся угрожающими, и сделать другой выбор. Также он может приобрести какие-то предметы, складывая их в игровой инвентарь, однако его вес и вместимость ограничены. В том случае, если читатель-игрок получает какую-то ценную информацию от встречающихся ему персонажей, он имеет возможность занести её в блокнот, чтобы впоследствии опираться на полученные сведения.

Важной особенностью выстраивания сюжета книги-игры «Колдун огненной горы» является то, что нередко выбор оказывается не просто фиктивным, а в

ряде эпизодов его нет вообще – если у персонажа недостаточно золота в инвентаре, то он не сможет, например, успокоить лодочника-оборотня, а после того, как противник превратился в чудовище, от него нельзя сбежать и остаётся только сражаться, а противниками читателя-игрока чаще всего оказываются существа, уже стойко ассоциирующиеся с фэнтезийной традицией – оборотни, зомби, орки, минотавры, гремлины, тролли и др.

Путь, которым идёт читатель, напоминает лабиринт, из которого есть лишь один правильный выход, а неверные заканчиваются или тупиками, или схватками с монстрами, или же вообще персонаж теряет сознание и оказывается в незнакомом месте, а потому блуждание по коридорам может занять немалое время, если игрок не будет запоминать, какие его прежние действия приводили в тупик – такая структура существенно отличается от линейных квестов, которые распространены в современной игровой индустрии и позволяют проходить их, не вчитываясь в содержание. Лишь внимательный и упорный читатель способен отыскать выход из лабиринта и найти Колдуна огненной горы, а сам принцип лабиринта отсылает нас к понятию ризомы, которое является одним из ключевых в постмодернизме и постструктурализме и противопоставляется линейной структуре и бытия, и мышления.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что современное искусство развивается под влиянием эстетики постмодернизма и тяготеет к гибридным синтетическим формам, которые позволяют в одном произведении соединить составляющие разных видов искусств. Жанр книга-игра, родившись из настольных игр 1970-х годов, впитал в себя литературную традицию, а впоследствии слился с компьютерными технологиями, породив новую жанровую разновидность – интерактивная книга-игра.

Библиографический список

1. Потапова О.С. Игра с мифологическими образами как структурообразующий принцип романа И. Кальвино «Замок скрестившихся судеб». *Вестник ННГУ*. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ, 2014; 6: 222 – 227.
2. Интерактивная книга как специфическое коммуникативное пространство. *Жанровые трансформации в русской литературе XX – XXI веков*: монография. Челябинск: Цицеро, 2012: 244 – 245.
3. Урусов Д.С. Эволюция жанра «Interactive Fiction»: от нелинейного романа к текстовому квесту. *Жанрологический сборник*. Выпуск 1. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2004: 132 – 138.
4. Чебенева О., Зильберштейн А. Книги-игры. *Мир фантастики*. 2012; 04: 60 – 64.
5. Пучкова С.А. Книга-игра как жанровое явление. *Мировая литература глазами современной молодёжи*: сборник материалов международной студенческой научно-практической конференции, 25 ноября 2016 г. Науч. ред. С.В. Рудакова. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2016: 134 – 141.
6. Хассан И. Культура постмодернизма. *Современная западно-европейская и американская эстетика*. Москва: Книжный Дом «Университет», 2002: 113 – 123.
7. Джексон С., Ливингстон Я. *Колдун огненной горы*. Available at: <https://quest-book.ru/forum/gamebook/wotfm/>

References

1. Potapova O.S. Igra s mifologicheskimi obrazami kak strukturoobrazuyushij princip romana I. Kal'vino «Zamok skrestivshihsiya sudeb». *Vestnik NNGU*. Nizhnij Novgorod: Izd-vo NNGU, 2014; 6: 222 – 227.
2. Interaktivnaya kniga kak specificheskoe kommunikativnoe prostranstvo. *Zhanrovye transformacii v russkoj literature XX – XXI vekov*: monografiya. Chelyabinsk: Cicero, 2012: 244 – 245.
3. Urusov D.S. "Evoljucija zhanra «Interactive Fiction»: ot nelinejnogo romana k tekstovomu kvestu. *Zhanrologicheskij sbornik*. Vypusk 1. Elec: EGU im. I.A. Bunina, 2004: 132 – 138.
4. Chebeneva O., Zil'bershtejn A. Knigi-igry. *Mir fantastiki*. 2012; 04: 60 – 64.
5. Puchkova S.A. Kniga-igra kak zhanrovoe javlenie. *Mirovaya literatura glazami sovremennoj molodezhi*: sbornik materialov mezhdunarodnoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 25 nojabrya 2016 g. Nauch. red. S.V. Rudakova. Magnitogorsk: Izd-vo Magnitorsk. gos. tehn. un-ta im. G.I. Nosova, 2016: 134 – 141.
6. Hassan I. Kul'tura postmodernizma. *Sovremennaya zapadno-evropejskaja i amerikanskaja estetika*. Moskva: Knizhnyj Dom «Universitet», 2002: 113 – 123.
7. Dzhekson S., Livingston Ya. *Koldun ognennoj gory*. Available at: <https://quest-book.ru/forum/gamebook/wotfm/>

Статья поступила в редакцию 06.10.19

УДК 81

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00193

Luludova E.M., Cand. of Sciences (Philology), licensed literature professor, Almaty Branch of Saint-Petersburg University of Humanities and Social Sciences, chair of social-cultural technologies (Almaty, Republic of Kazakhstan), E-mail: eluludova@mail.ru

ON THE PROBLEM OF SYMBOLS OF THE NOVELS OF THE ARTHURIAN CYCLE. The article aims to consider the key symbols of the novels of the Arthurian cycle and to determine reasons for their importance. Attention is drawn to the gradual completion of the king Arthur image. The motivic and functional meaning of the image of a sword is observed. The characteristic features of the Cup as such and the Holy Grail in particular are analyzed. The author proves the legitimacy of the transition from the material-real object by the evaluation of its true content to the importance of the very fact of the presence of something valuable. By the generalized analysis of such symbols of the Middle Ages as Arthur, a sword, a cup, a round table, the author substantiates not the exclusivity of this or that symbol, but their unity in the embodiment of the key idea of the Middle Ages, the uniform code of true honesty and nobility.

Key words: novels of the Arthurian cycle, symbol, key idea, interpretation, generalization, detail.

E.M. Лулудова, канд. филол. наук, проф. литературоведения, проф. каф. социально-культурных технологий, Алматинский филиал НОУ ВПО «СПбГУП» г. Алматы, Республика Казахстан, E-mail: eluludova@mail.ru

К ВОПРОСУ О СИМВОЛАХ РОМАНОВ АРТУРОВСКОГО ЦИКЛА

В статье ставится задача рассмотреть ключевые символы романов артуровского цикла и определить причины их значимости. Внимание было обращено на поэтапное достраивание образа короля Артура. Изучено мотивное и функциональное значение образа меча. Проанализированы характерные черты чаши как таковой и Святого Грааля, в частности. Автор доказывает закономерность перехода от материально-реального предмета через оценку его истинного содержания к важности самого факта наличия чего-то ценного. Путём обобщенного анализа таких символов средневековья, как Артур, меч, чаша, круглый стол, обосновывается не исключительность того или иного символа, а их единство в воплощении ключевой идеи средневековья, единого кодекса истинной честности и благородства.

Ключевые слова: романы артуровского цикла, символ, ключевая идея, интерпретация, обобщение, детализация.

Средневековая литература практически не сохранилась в своем первоначальном виде. Валлийские поэмы, британский эпос и фольклор, ирландские и кельтские сказания иногда сильно расходятся в описаниях одного и того же факта. Традиция фиксации событий, лиц или вещей складывалась постепенно. Так, средневековые были озаглавлены появлением эпоса о короле Артуре и его рыцарях. Однако до сих пор вызывают споры точное время его создания (по разным источникам указывается время от конца V до XII веков), количество героев (оно меняется от 150 до 12 рыцарей), сведения о самом Артуре (то легендарный рыцарь, то романтический герой, то властный король) и т. д. (достаточно подробный анализ различных точек зрения об этом был уже сделан М.Г. Ивановой и А.А. Сбитневой [1, с. 43 – 47]).

Цикл о короле Артуре имеет общее название, в котором отмечены Мерлин, Король Артур, Рыцари Круглого стола, чаша святого Грааля. Согласно «Энциклопедии короля Артура», цикл об Артуре называется: «Сказания о Великом чароде, который знал свою судьбу и был советником трёх Верховных повелителей бриттов, умел видеть Прошедшее и Будущее, чьё мужество было равно его мудрости, а мудрость вызвала восхищение светлых сидов и вселяла ужас в сердца служителей Зла; о короле Артуре, чьё царствование озаглавила справедливость, и о том, как этот повелитель создал прекрасное королевство Логр во славу истинной честности и благодеяния; о славном Ордене рыцарей Круглого Стола, о кровавых битвах, честных поединках и удивительных приключениях, о доблести и коварстве, о любви и ненависти, о заговорах и чудесах; о таинственной чаше Святого Грааля и о последнем подвиге рыцарей Круглого Стола, отправившихся взыскать этого чуда; а также о других удивительных событиях, случившихся в далекие времена, как о том поведали люди, звезды и духи» [2, с. 18].

Однако это общее название складывалось постепенно. Впервые об Артуре и его знаменитой битве у горы Бадон упоминает некий монах Ненний в фундаментальном труде «История Британии» (ок. 796 г.). В несколько более позднем труде «Анналы Кимбрии» неизвестного автора (ок. 956 г.) указывается точная дата битвы – 516 год, а также год смерти Артура. Из этих хроник можно узнать о том, что Артур – исторический полководец, сражавшийся в VI веке с саксами; в более поздних хрониках мы имеем дело уже с легендой.

В 1066 – 1140 годы эта легенда проникает в поэзию бардов, смешивается с элементами кельтской мифологии и героических преданий, обретает невероятную популярность. Именно в этот период возникла «История британских королей» Гальфрида Монмутского (1100-1154), который завершил историю Британии целым романом об Артуре и чароде Мерлине, чем и заложил краеугольный камень в основание легенды [3]. Эту книгу читали и обсуждали во всех культурных домах и университетах Европы. Потом её переводят на французский и староанглийский языки, и артуровская легенда начинает жить в англо-норманнском патристическом эпосе (1137 – 1205 гг.), а затем и во французском романе (1160 – 1230 гг.). Идеалом и лейтмотивом песен и романов французских труверов была галантная куртуазная любовь, *amour courtois* – сердечные похождения бравых рыцарей и подвиги, совершаемые ими в честь и в защиту прекрасных дам. Самый известный из них – Кретьен де Труа (1135 – 1183), придворный поэт Марии Шампанской [4].

Кретьен написал целый ряд рифмованных романов о благородных рыцарях с опорой на кельтскую мифологию («Тристан», «Эрек и Энида», «Клижес», «Ивейн») и два совершенно оригинальных романа («Персеваль, или Легенда о Граале» и «Ланселот, или Рыцарь телеги», где появился новый сюжет о любви Ланселота к супруге короля Артура, королеве Гвиневере).

Из Франции легенда переходит в Германию в эпосе Гартмана фон Ауэ, автора написанных по образцу Кретьена де Труа романов «Эрек» и «Ивейн», Вольфрама фон Эшенбаха, автора «Парцифалья», и Готфрида Страсбургского, автора всем известного эпоса «Тристан и Изольда».

Вклад немецких миннезингеров в Артуровскую легенду в основном состоял в попытках выяснить загадку Грааля. В 1215 – 1236 годах возникает как коллективный труд анонимных монахов-цистерцианцев так называемый «Цикл Вульгаты», в который входят «История Святого Грааля», «История Мерлина», «Книга Ланселота», «Поиски Святого Грааля» и «Смерть Артура» (эволюция этого изучена, например, А.Д. Михайловым [5] и А.Л. Муртоном [6]). На первый план в нем выходит Грааль, ставший темой огромного количества религиозных повествований 1180 – 1230 гг. (об этом подробно изложено в работе А. Платонова [7]), а кроме того появляется Галахад – чистый и набожный добытчик таинственной чаши. Легенда начинает служить в качестве проповеди новой морали и кодекса истинно христианского рыцаря.

XIV и XV века приносят дальнейшее расширение интереса к Артуру и Круглому Столу, появляется множество анонимных романов, а в 1485 году Томас Мэлори завершает самую полную и известную версию – роман «Смерть Артура» [8]. Он собрал и использовал все, что создали его предшественники, наполнил тоской о рыцарских идеалах и любви, превратил в классику, закрепив как обязательный вариант мифа об Артуре. Потом появятся еще многие и многие романы, но уже как та или иная интерпретация устоявшегося [9].

Проведённый нами детальный анализ позволяет утверждать, что более точно романы артуровского цикла включают в себя:

1. Бретонские лэ, которые представляли публике: а) стихотворные новеллы в 200–1000 строк о влюбленной паре (*amour courtois* – сердечные похождения) и подвиги во имя Дамы; б) такие изначальным качествам, как преданность,

дружба, поддержка, героизм; в) мотив «любовь – смерть» и борьбу за свободу воли.

2. Романы о рыцарях Круглого стола, которые: а) раскрывали психологию любви; б) прославляли человека, который преодолевает все препятствия; в) мотив «охота за человеком» сочетали с мотивом гибельности женских чар и разрушительной роли женщины в судьбе конкретного героя и целого государства. Эмблемой равенства и гармонии был круглый стол для избранного братства.

3. Артуровские романы, где было: а) объединено множество сказаний о героях племени как единый рассказ о герое-рыцаре в поисках моральной гармонии; б) уделено внимание проблеме самоотречения во имя долга; в) важно нравственное самосовершенствование. Фигура Артура является главенствующей.

4. Романы о святом Граале, сочетающие рыцарский идеал и религиозные установки, где Грааль был: а) талисманом, способным насыщать и поддерживать силы людей в духе языческого культа плодородия; б) символом смирения и воплощением идеи аскетизма в духе христианского догмата; в) эмблемой высшего совершенства и олицетворением высшего начала.

Так как романы артуровского цикла группируются не только вокруг фигуры Артура, а еще и вокруг нескольких символических предметов, которые связаны с ним, то цель данной статьи – рассмотреть эти ключевые символы и определить причины их решающего значения.

Наиболее часто встречается упоминание о мече. Так, в одной из легенд говорится, что вожди кланов собрались у камня, в который был воткнут меч, чтобы выбрать законного владыку бриттов. Этот меч Пророчества достает из камня 15-летний Артур и становится королем. Пророчество гласило, что меч достанет избранный, достойный, будущий король. По другой легенде Артур достает меч, воткнутый на могиле его отца. И у этого меча имя Экскалибур.

Благодаря более поздним литературным интерпретациям, а также различным киноверсиям мы знакомимся с несколькими мечами Артура:

1) меч Пророчества добывается 15-летним Артуром из огромного камня с надписью «Кто сумеет извлечь оружие из камня, тот и есть законный владыка бриттов» (легенда);

2) меч Экскалибур изначально был у Артура и был добыт из камня на могиле его отца (фильм «Король Артур», 2004);

3) волшебный меч Экскалибур был подарен Артуру Владычицей Озера как символ воина и символ власти. Клинок был украшен двумя золотыми змеями, а после его смертельного ранения брошен в воду (легенда).

Появление меча в том или ином произведении достаточно частотно, но особенно выделяются:

1. Меч-кладенец и меч-самосек как фольклорные образы, чудесное оружие, обеспечивающее победу над врагом.

2. Меч, позволяющий заработать на жизнь (участие в поединках на площади) и доказать свою избранность (участие в ристалищах).

3. Меч как средство вознаграждения (за ловкость, смелость и т. д.).

4. Меч, вытасненный из-под алтарного камня.

5. Меч, полученный благодаря Мерлину.

6. Меч, полученный в награду от Владычицы Озера.

7. Меч как граница между добром и злом (меч карающий и меч правосудия).

8. Меч как церемониальное и ритуальное оружие (посвящение в рыцари).

9. Меч, имеющий имя:

- меч Нуаду – талисман ирландских Племен Богини Дану (матери-прародительности богов в кельтско-ирландской мифологии);

- Дамоклов меч – меч, подвешенный на конском волосе, как показ призрачности счастья и благополучия властителя;

- Дирквин (Белая рукоять) – меч Риддерха Щедрого;

- Экскалибур у Артура;

- Калагборд у Фергуса, героя ирландских саг.

Постепенно у меча формируется несколько функциональных обозначений:

- меч духовный, т. е. слово Господа (св. Павел);

- атрибут значимого качества, так как это меч в руках Правосудия, Постоянства, Силы духа, Гнева;

- обладание сверхъестественными свойствами;

- символ кары Небесной в руках Христа-Судии;

- символ мудрости и правды Божественной (согласно Откровению [1, с. 16] он выходит из уст Христа) [10, с. 221 – 222];

- обоюдоострый, так как соединяет клинок (оружие) и рукоять (крест) с разными значениями.

Меч включается или связан с такими ключевыми мотивами, как мотив поиска; мотив чудесного обретения; мотив добычи в земле, в стене, в погребении (под головой убитого воина).

Меч может быть связан с такими символами, как символ воина, символ власти, символ правосудия, символ высшей справедливости, символ смерти. Он вписан в конкретную кольцевую структуру (так как, получив меч, Артур стал королем, а потеряв меч, король Артур умер), но в нее входит линейная взаимосвязь: факт изготовления (размещение в камне) → факт добывания (вытащит только избранный) → факт применения (во благо, а не во зло) → идея перехода в иной мир (захоронение меча в воде после гибели воина). Меч – это обязательный атрибут не только Артура или короля Артура, но и любого рыцаря. Среди

постоянных героев с мечом, прославляющих меч или же прославленных им, упоминаются Гавейн, Ланселот, Галахад, Персиваль (Передур), Борс, Кей, Мордред, Гарет Белоручка, Уриенс, Ивейн, Оуэн, Бедивер, Гахерис, Агравейн. В том или ином порядке они объединялись в братство рыцарей и размещались за Круглым столом (в Винчестере до сих пор организуется стол из 24 участников). Круглый Стол, в свою очередь, стал символом разрушения местничества (отсутствует значимость по месту за столом) и знак избранности. По одной версии он был получен в приданое Гвиневрой, за ним сидели 150 рыцарей, равных перед Богом и королем, и родилось Братство рыцарей Круглого Стола в Камелоте. По другой версии Стол был дан ей в подарок от её отца, а также явился творением Мерлина. За столом было одно место, где никто не сидел. Однажды на пустом стуле появилась надпись «Галахад», пришел юноша в белом одеянии, грянул гром и появилась на столе чаша под покрывалом. Некий голос сказал, что это Грааль и до тех пор, пока живет она в мире, будет жить и братство рыцарей Круглого стола. В данной легенде дано пояснение, что после сказанного чаша исчезла, рыцари Персеваль, Борс, Галахад пошли её искать, чтобы доказать чистоту свою и показать мужественность.

Таким образом, в целом же, Круглый стол – это: 1) метафора для характеристики единства и братства; 2) место для сбора для поминовения усопших воинов и принятия решения; 3) место для избранных; 4) принцип равенности среди равных.

Тот факт, что король Артур – это знатный воин, вождь, король и лицо, включенное в мифологию о правителе мира, а в ряде легенд напрямую связывается рыцарское братство с местом, где они находятся (в данном случае – Круглый стол), накладывает отпечаток на рассмотрение значимости Чаши.

В кельтской мифологии копые связано с Граалем, чудотворностью которого в питающих, разящих и исцеляющих свойствах (копые, пронзившее тело распятого Христа) и меч царя Давида, предназначенный для рыцаря-девственника [11, с. 198]. Согласно Библии, это первая чаша для причащения, используемая на Тайной вечере. Впоследствии стала евхаристическим символом, связанным с причащением крови Христовой. В валлийской версии это серебряное блюдо с окровавленной головой – возможно голова Иоанна Крестителя.

Таким образом, мифы и ритуалы кельтов, объединяясь с библейской традицией, уделяют внимание форме предмета: котел, чаша/сосуд для смешивания воды и крови, блюдо, церемониальный бокал, кровь как таковая (капли крови Христа). Достаточно часто Грааль сопоставляли также с таким конкретным материальным предметом, как философский камень, копые, меч, книга, а иногда и женским лоном (психоаналитические теории). Грааль имел несколько характерных черт:

- 1) невидимость (является только избранным);
- 2) насыщение (как рог/корзина изобилия дарит чудесные яства);
- 3) наказание (при приближении недостойного) и проверка непогрешимых в целомудрии;
- 4) бессмертие (которое имел и потерял Адам).

Таким образом, чаша Грааля может быть как почти обыденным предметом сервировки стола (бокал, чаша, блюдо), так и только символизировать некую сердечную жажду духовной и физической пищи (быть средством порождения любви и плотского желания при применении или прикосновении). Об этом мы, к примеру, узнаем в романах «Тристан и Изольда» и «Король-рыбак». О данной чаше на территории Западной Европы со времен средневековья бытует мнение как о таинственном сосуде, ради которого совершают подвиги доблестные рыцари. Однако Чаша Грааля – это:

1. Материальный предмет (сосуд).

Из нее пил Христос, и во время Тайной вечери чаша использовалась Иисусом Христом как потир (т.е. чаша для причащения), и в нее собрана кровь Христа. её связывают с Иосифом Аримафским, который снял тело Иисуса Христа с креста и собрал в данную чашу его кровь (после этого чаша и стала реликвием, то есть материализованной святостью).

Она дарит бессмертие всем, и в связи с этим Грааль оказался в ряду одного из трех евхаристических символов. Именно он подтверждает реальность пресуществления хлеба и вина в тело и кровь Христа (есть сведения, что это чаша, которая была привезена в I в. н.э. в Британию вместе с двумя сосудами, где были собраны кровь и пот Христа).

Люцифер владел не чашей, а камнем, но смарагд (изумруд) упал с его головы при изгнании с неба, а ангелы сделали чашу (вставили его в чашу).

Библиографический список

1. Иванова М.Г., Сбитнева А.А. Король Артур как архетип литературы и кино. *Научное сообщество студентов: Междисциплинарные исследования*: сборник статей и материалов LXVI междунар. конференции. Новосибирск, 2019; 7 (66): 43 – 47.
2. *Энциклопедия короля Артура и рыцарей Круглого Стола*. Под редакцией А.А. Комаринца. Москва, 2001.
3. Гальфрид Монмутский. *История бриттов. Жизнь Мерлина*. Москва, 1973.
4. Иванов К.А. *Трубадуры, труверы и миннезингеры*. Москва, 2001.
5. Михайлов А.Д. *Артуровские легенды и их эволюция. Мэлори Т. Смерть Артура*. Москва, 1993.
6. Мортон А.Л. Артуровский цикл и развитие феодального общества. *Мэлори Т. Смерть Артура*. Москва: Наука, 1993: 767 – 792.
7. Платонов А. *В поисках Святого Грааля: Король Артур и мистерии древних кельтов*. Москва: Санкт-Петербург, 1999.
8. Мэлори Т. *Смерть Артура*. Москва: Наука, 1993.
9. Мортон А.Л. *От Мэлори до Элиота*. Москва: Прогресс, 1970.
10. Тресиддер Дж. *Словарь символов*. Перевод с английского С. Палько. Москва, 2001.
11. *Мифологический словарь*. Под редакцией Е.М. Мелетинского. Москва, 1990.

Впервые Грааль как реальный сосуд описывается в романе Кретьена де Труа «Персеваль, или Повесть о Граале» (1180-е гг.), но реально существует две чаши: а) имеет верх и низ из коричневого агата, оправлена в золото, инкрустирована жемчугом и полудрагоценными камнями, в 2006 году официально признана папой римским Бенедиктом XVI, стала использоваться во время торжественной мессы и хранится в кафедральном соборе в Валенсии; б) из зеленого стекла шестигранной формы, якобы привезена из Палестины во время первого крестового похода и хранится в Генуе.

2. Символ изобилия (котел или серебряное блюдо)

В кельтской мифологии описывается волшебный котел, который никогда не иссякает и утоляет голод всех страждущих. Греки упоминали о роге изобилия, а в Библии есть притча о корзине, которая может насыщать избранных или причащать (корзина с хлебом и рыбой), и притча о манне небесной.

3. Табуированная тайна, невидимая для недостойных, а достойным являющаяся в том виде, в котором она необходима.

Чаша неотделима от чудотворного копия, пронзившего тело распятого Христа, а потом получившего свойство питать, разить, исцелять. Она связана с заветным мечом царя Давида, предназначенным только рыцарю-девственнику.

В сюжете артуровских саг она упомянута как наказывающая недостойных раной или недугом, показывающаяся только непогрешимым в целомудрии и достойным. Поиск некоего чудесного или волшебного сосуда рассматривается как путешествие или поход в потусторонний мир с целью овладения волшебным котлом.

4. Символ женского начала, аллегория женственности.

С одной стороны, это Дева Мария, так как по библейской версии в чашу собрана кровь Христа, а Мария носила сына в своем чреве, а значит, содержала в себе Его кровь.

С другой – это Мария Магдалина, так как по апокрифической версии она была среди апостолов, по фреске Леонардо да Винчи «Тайная вечеря» она по правую руку от Христа, а по версии книги «Код да Винчи» она и есть Грааль, то есть носитель Святой крови, носитель потомков Бога, охраняемых орденом тамплиеров. её присутствие на Тайной вечере может быть истолковано двояко: а) это чертова дюжина, которая низвергает чудо и власть женского начала, если там 13 мужчин; б) это обретение богини, если это 12 апостолов вокруг женщины.

Тем самым Святой Грааль и чаша Грааля приобрели свою значимость благодаря ортодоксально-христианским, апокрифическим или язычески-мифологическим источникам, соединяют в себе мифологию с христианской мистикой. Кроме того, проведенный анализ показывает, что соединены Святая кровь и Святой Грааль. Легенда о царской крови сменилась сначала на легенду о сосуде с кровью Христа, а потом на легенду о женском лоне, несущем царскую кровь Христа (мать царского рода Христа).

Обобщая результаты анализа отдельных символов, можно отметить их достаточно весомое сходство относительно того, что в совокупности они:

- 1) добываются случайно, через преодоление препятствий (как подвиг), при участии магической помощи, благодаря своей врожденной силе и смекалке;
- 2) являются средством помощи отца, волшебника, личной уникальности владельца;
- 3) нужны как факты проверки подлинности воина/ короля/ человека;
- 4) позволяют понять свое главное предназначение как рыцаря/ главы государства / главы семьи;
- 5) ошутимо материальны;
- 6) имеют обобщенную и детализированную метафору;
- 7) являются результатом всеобщих поисков, но обретаются только индивидуально;
- 8) существуют как амбивалентные образы и архетипизированные символы.

Таким образом, от материального (реального предмета/ предметов) мы перешли к содержанию (содержимому этого предмета/ этих предметов) и, наконец, к тому, с чем и то, и другое связано (важность этого и суть всепотребности). Тот или иной символ не является исключительным, так как они составляют единое целое, то целое, суть которого – это воплощение:

- 1) единого кодекса истинной честности и благородства;
- 2) некой базовой полярности всего того, что материально, и всего того, что духовно;
- 3) баланса между мечом и крестом, войной и миром, мужским и женским, добром и злом; целеустремленностью и целесообразностью, фактом и вымыслом.

References

1. Ivanova M.G., Sbitneva A.A. Korol' Artur kak arhetip literatury i kino. *Nauchnoe soobshchestvo studentov: Mezhdisciplinarnye issledovaniya: sbornik statej i materialov LXVI mezhdunar. konferencii*. Novosibirsk, 2019; 7 (66): 43 – 47.
2. *Enciklopediya korolya Artura i ytsarej Kruglogo Stola*. Pod redakciej A.A. Komarinec. Moskva, 2001.
3. Gal'frid Monmutskiy. *Istoriya brittov. Zhizn' Merlini*. Moskva, 1973.
4. Ivanov K.A. *Trubadury, truveri i minnezingeri*. Moskva, 2001.
5. Mihajlov A.D. Arturovskie legendy i ih `evolyuciya. *M'elori T. Smerť Artura*. Moskva, 1993.
6. Morton A.L. Arturovskij cikl i razvitie feodal'nogo obschestva. *M'elori T. Smerť Artura*. Moskva: Nauka, 1993: 767 – 792.
7. Platonov A. *V poiskah Svyatogo Graalya: Korol' Artur i misterii drevnih kel'tov*. Moskva: Sankt-Peterburg, 1999.
8. *M'elori T. Smerť Artura*. Moskva: Nauka, 1993.
9. Morton A.L. *Ot M'elori do `Eliota*. Moskva: Progress, 1970.
10. Tresidder Dzh. *Slovar' simvolov*. Perevod s anglijskogo S. Pal'ko. Moskva, 2001.
11. *Mifologicheskij slovar'*. Pod redakciej E.M. Meletinskogo. Moskva, 1990.

Статья поступила в редакцию 04.10.19

УДК 82.09

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00194

Poulaki P., postgraduate, Department of History of Russian Literature of the XX-XXI Centuries, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: parvanehpoulaki33@gmail.com

THE FATE OF THE NOVEL “AND QUIET FLOWS THE DON” BY M. A. SHOLOKHOVIN IRAN. The article is dedicated to exploring the fate of the novel by M. A. Sholokhov “And Quiet Flows the Don” (literally “The Quiet Don”) in Iran. The researcher analyses the history of interpretation of the great Russian novel in Irani speaking literary community considering the complex historical and socio-political context which is a uncommonly studied topic in modern Russian studies, and therefore, this is the principle novelty of our research. The work discusses the importance of “The Quiet Don” and Russian realism in general for the establishment of Persian so-called “responsible literature” and communism’s spread by Iranian intelligency and The Tudeh Party of Iran. The paper reviews the history of the first published translation of this novel to Farsi made in 1965 by Behazin while confronting the regime of Shah in the 1960s and draws a parallel between the interpretation of the Russian novel in Iran and the position of left-centrist ideas in the Iranian society. Apart from that, the researcher reviews the critical works by the famous translator of “The Quiet Don” by A. Shamlu dedicated to it, who proclaimed the writer’s duty to the language itself. Using the translation strategy of domestication, Shamlu, on the basis of Russian novel, created a masterpiece of Persian literature that reflects the richness of the vulgar Farsi. It is important for us to compare these two translations because of their controversy in the Irani speaking community. The article tells about the influence of “The Quiet Don” on the modern Irani literature including “Kelidar” by M. Dovlatbadi and “The Null Parallel” by A. Mahmud. The literary-historical approach (and also biographical criticism) serves as the methodological framework of the research. The comparative analysis is widely used in the work. The crucial Persian researches on the history of literature, comparative literature studies and translation studies which have not yet been translated into Russian language, are used as a theoretical basis of this article. The research results may be useful to literary critics, orientlists and specialists in Sholohov studies; they can be used to further analysis of the translations of “The Quiet Don” into Persian.

Key words: translations, “And Quiet Flows the Don” by M. A. Sholokhov, Persian language, Iran, Iranian modern literature.

П. Пулаки, аспирантка, каф. истории новейшей русской литературы и современного литературного процесса, Московский государственный университет, г. Москва, E-mail: parvanehpoulaki33@gmail.com

СУДЬБА РОМАНА М.А. ШОЛОХОВА «ТИХИЙ ДОН» В ИРАНЕ

В статье подробно анализируется история рецепции великого русского романа в ираноязычном литературном сообществе с учётом сложного исторического и общественно-политического контекста, что является малоизученным вопросом в современной русистике и определяет новизну данной работы. Автор статьи поднимает вопрос о значимости романа Шолохова, а также русского реализма в целом для становления персидской «ответственной литературы» и распространения коммунизма усилиями иранской интеллигенции и политической партии «Тудэ». Рассматривается история и предыстория публикации первого перевода на фарси, сделанного в 1965 году Бех-Азином в условиях острой политической борьбы 1960-х годов; проводится параллель между рецепцией «Тихого Дона» в Иране и положением левоцентристских идей в иранском обществе. Кроме того, анализируется критика, высказанная в адрес Бех-Азина автором будущего новаторского перевода «Тихого Дона» А. Шамлу, который объявил о долге писателя не только перед обществом, но и перед самим языком. Используя переводческую стратегию доместикации, Шамлу на основе перевода русского романа смог создать шедевр персидской литературы, в котором запечатлено богатство персидского простонародного языка. В статье подчёркивается значимость противостояния этих двух переводов для иранского литературного сообщества. Отдельно говорится о влиянии «Тихого Дона» на современную иранскую литературу, в частности на роман «Келидар» М. Дулатабади и роман «Нулевая параллель» А. Махмуда. Методологической основой работы является литературно-исторический метод в его связи с культурно-историческим и биографическим методами, широко используется сравнительный анализ. В качестве теоретической базы выступают не переведённые на русский язык фундаментальные разработки ираноязычных исследователей в области истории литературы, сравнительного литературоведения и переводоведения. Результаты исследования могут быть полезны историкам литературы, востоковедам и шолоховедом и использованы для дальнейшего анализа переводов «Тихого Дона» на фарси.

Ключевые слова: переводы, «Тихий Дон» М. А. Шолохова, персидский язык, фарси, Иран, современная иранская литература.

История рецепции романа М.А. Шолохова «Тихий Дон» в Иране представляет значительный интерес для современного литературоведения и включает в себя простую историю перевода «Тихого Дона» на фарси. Законченный в 1940 году, «Тихий Дон» в переводе на персидский начинает публиковаться в Иране только с 1965 года. С тех пор в Иране было издано четыре перевода русского романа, причём большая часть персидского текста «Тихого Дона» представляет собой опосредованный перевод. Речь идёт о первом переводе с французского, выполненном М. Этемад-Заде¹ (Бех-Азином) в 1965 г., о переводе А. Бигдели-Хамсе² 1989 года с английского, о наиболее выдающемся переводе А. Шамлу 1990-х гг., законченном в 2003 году после семи лет упорной работы, а также о последнем на данный момент переводе 2012 года, сделанном Э. Гахрамани-Пур³ на основании английского перевода Гарри Стивенса.

Роман «Тихий Дон» входит в число литературных произведений, которые из-за культурной политики литературного сообщества Ирана были пе-

реведены на фарси с большим опозданием, а именно в 1960-е гг., причём с других языков. Впрочем, иранский читатель впервые познакомился с Шолоховом задолго до этого, в 1940-е гг., наряду с другими русскими писателями, которые были представлены иранскому литературному сообществу, благодаря стараниям партии «Тудэ» («Народная Партия Ирана (НПИ, ТУДЭ) создана по инициативе и при политическом содействии Москвы в октябре 1941 года, после ввода советских войск в Иран» [1, с. 773]), имевшей значительное влияние не только в политическом пространстве, но и в области культуры и особенно в области литературы и издания литературных произведений. Эта партия собрала большое число интеллигенции и деятелей литературы вокруг таких изданий, как پیام نو [rayame no] (Новое послание), которые занялись переводом произведений русской литературы и теоретического дискурса с точки зрения русского коммунизма. Кроме того, они надеялись с помощью перевода русских литературных произведений иде-

¹ Этемад-Заде М. (Бех-Азин). Тихий Дон М. А. Шолохова. Тегеран: Фердос, 1965. 1767 с.

² Бигдели-Хамсе М. Тихий Дон М. А. Шолохова. Тегеран: Голшами, 1989. 2447 с.

³ Гахрамани-Пур Э. Тихий Дон М. А. Шолохова. Тегеран: Самир, 2012. 862 с.

ологически определить «законный стиль культурного производства» с точки зрения русского реализма [2, с. 4 – 5].

Интеллигенция, интеллектуально поддерживающая этот журнал, будучи социально ответственной, имела убеждение, что «литература должна быть на службе общества и его развития» [3, с. 11]. Такой процесс пропаганды в представлении русской литературы имел место в литературном сообществе Ирана в течение 12 лет (1941 – 1953 г.) и привел к «определению ответственной литературы с точки зрения русского реализма» [2, с. 4].

В этой среде такие люди, как Сайях, увлечённые распространением русского реализма, предоставляли вниманию читателя статьи о соцреалистических писателях – такой была статья о Шолохове 1946 г. По словам Сайях, «дорога, избранная М. Горьким и пройденная всеми советскими писателями, была избрана и продолжена Шолоховым самым лучшим образом. Этот путь представляет собой реализацию принципов демократии как среди читателей, так и в определении и описании героев» [4, с. 66].

К сожалению, в то время, когда в Иране были переведены основные произведения так называемых левоцентристских писателей из разных стран (Н.Г. Чернышевского, А.Н. Островского, М. Горького; Дж. Лондона; Анатоля Франса, Анри Барбюса и т. д.), главное произведение Шолохова переведено не было. Единственное, что было сделано, так это прямой перевод с русского на фарси части «Поднятой целины», выполненный К. Кешаварзи и опубликованный в том же номере پیام نو [payame no] (Новое послание), где была публикация статьи Сайях.

Процесс пропаганды соцреализма прервался из-за переворота 1953 г., а после роспуска партии «Тудэ» власть приступила к «масштабной очистке страны от русских произведений искусства» [5, с. 21], так что иранская интеллигенция, идейно близкая Сайях, ушла в затворничество. Действие цензуры и контроль в области социальной и культурной сфер создали атмосферу безнадежности и пассивности, так что в литературном сообществе уже не было востребовано предписание писателю социальной миссии.

После государственного переворота 1953 года и жестокого притеснения партии «Тудэ» спецслужба САВАК⁴ лично контролировала значительную часть крупных издательств страны. Советская литература, обвиняемая в коммунистической пропаганде, была под особо пристальным контролем САВАК, а наличие и издание подобных книг было строго запрещено. По словам К. Деланова, «наличие книги М. Горького „Мать“ для владельца могло стоить 7 лет тюрьмы. В 1975 году члены одной театральной труппы из-за постановки пьесы М. Горького „На дне“ были приговорены к лишению свободы сроком от 2 до 11 лет» [6, с. 139].

В 1960 г., после того как «Судьба человека» Шолохова была переведена на фарси З. Форушани, членом совместной для Ирана и СССР культурной организации, в Иране опять вспомнили о романе «Тихий Дон». Переводчик во введении к своей работе обращает внимание читателя на то, что на самом деле главный литературный шедевр Шолохова – это роман «Тихий Дон», который посвящён Первой мировой войне, Великой Октябрьской революции и Гражданской войне в России. Здесь он ставит Шолохова в ряд великих писателей наряду с Толстым, Достоевским и Горьким [7, с. 4 – 5].

Но и такое представление не стало мотивацией для перевода «Тихого Дона» на фарси. Только после того как в 1965 г. Нобелевская премия была присуждена этому произведению и его автору, о чем сообщили иранские газеты, такие как اطلاعات [etelaat] (Эттелаат), обнаружилась потребность в переводе этого произведения, уже переведённого на разные языки мира.

Многие в Иране также соотносят перевод романа «Тихий Дон» с возрождением левоцентристских тенденций. Как отмечает М. Бахарлу, «на „Тихий Дон“ в Иране было обращено внимание в связи с устремлениями партии „Тудэ“ и наличием актуальной потребности в примере к подражанию.... Не только у левоцентристов Ирана, но и у левоцентристов мирового сообщества была потребность в переводе романа с целью литературной борьбы с так называемой „империалистической литературой“ и для демонстрации потенциала левоцентристского писателя» [8, с. 14].

Не случайно в качестве переводчика был выбран Бех-Азин – видный представитель партии «Тудэ». По словам Б. Хоррамшахи: «Шолохов написал это произведение с социалистическим и общественным, если не сказать коммунистическим, настроением и Бех-Азин именно с этим же настроением перевёл его» [9, с. 195].

Воспоминание издателя «Тихого Дона» Дж. Мансура красноречиво говорит о том, насколько трудным делом оказалось издание произведения в подобном общественно-политическом контексте. Изначально планировалось опубликовать роман Шолохова в переводе Бех-Азина в издательстве اميرکبير [amirkabir] (Амир-Кабир), однако это издательство отказалось от публикации. Отношения между Ираном и СССР в то время были неясными и наладились только в результате событий, связанных со сталелитейным заводом. Благодаря удачному моменту, за короткое время удалось напечатать и сверстать четыре тома романа. Узнав об этом, представители САВАК тут же изъяли книгу у заведующего

публикацией, однако изъять весь тираж они уже не могли. Благодаря помощи З. Форушани, работавшего в Культурном обществе Ирана и СССР, и генерала Джаханбани, главы организации, новость о задержании дошла до самого шаха. Тот ответил, что читал книгу во французском переводе и не увидел в ней ничего опасного, затем «шах дал указание направить в САВАК письмо и снять запрет на книгу. Таким образом „Тихий Дон“ получил свободу» [10, с. 181].

Таким образом, Бех-Азин, будучи известным переводчиком и писателем, а также отлично владея французским языком и обладая особым мастерством, окончил работу над переводом этого романа мирового значения. Во время одного из выступлений в Союзе писателей, которое было посвящено шестидесятилетию со дня рождения Шолохова и проведено в июле 1956 года, Бех-Азин представил писателя и его произведения публике, сравнил «Тихий Дон» с «Войной и миром» Л. Толстого и легендарным персидским эпосом «Шахнаме», созданным Фирдоуси, и сообщил слушателям, что он перевёл «Тихий Дон», но, к сожалению, его перевод не удостоился быть изданным, и выразил надежду на то, что это вскоре произойдёт.

Когда «Тихий Дон» в переводе Бех-Азина в 1965 г. впервые поступил на прилавки книжных магазинов Ирана, он сразу же занял свою нишу. Популярность романа среди иранских читателей объясняется в первую очередь социально-политической обстановкой тех лет.

1960-е гг. в истории политической борьбы иранского народа – это один из важнейших исторических периодов. В начале 1960-х гг. последствия экономического кризиса дали о себе знать, в конце концов, начались забастовки рабочих и широкие народные протесты в обществе. В то время как дух протеста захватил все сферы жизни, активисты-литераторы также присоединились к политической борьбе.

В переводческой среде родилось общественное движение, направленное на просвещение масс, развитие у них самосознания и стремления к переменам в обществе. З. Рухи, рассматривая и миссию литературы в эту декаду, убежден в том, что в данный временной промежуток особое внимание было направлено на современные гуманистические произведения западной литературы, и в этой связи он указывает на перевод Бех-Азином произведений Романа Роллана и Шолохова в 1960-е гг. [11].

Однако перевод Бех-Азина был несовершенен, о чем заявил новый переводчик романа А. Шамлу. Шамлу (1925 – 2000) был поэтом, журналистом, переводчиком, литературным критиком, исследователем, лексикографом и одним из основателей и членом конгресса писателей Ирана до и после исламской революции. Он, имея в своем арсенале около 170 томов изданных и неизданных книг, выдержавших до 18-ти переизданий, занимает уникальное место в истории литературы Ирана [12, с. 3].

После публикации «Тихого Дона» в переводе Бех-Азина Шамлу был одним из первых, кто выступил с критикой данного перевода. Свою позицию он выразил в статье, опубликованной в газете «Кейхан» [Кейхан] за 1972 г., затем издал новую статью под названием «مگر تعهد در قبال زبان نیمی از تعهد اجتماعی نویسنده نیست؟» («Разве обязательство перед языком — не половина общественного долга писателя?»), которая была опубликована в журнале «کتاب جمعه» [Кетаб-е Джомъэ] в 1979 г.

Отметим, что 1960-е – 1970-е гг. мало кто мог написать и опубликовать такую критическую статью. Шамлу издѣл свой критический очерк, будучи главным редактором еженедельника «کتاب جمعه» [Кетаб-е Джомъэ]. Вначале для представления очерка он мастерски подготавливает почву, публикуя отрывок из книги Л. Г. Якименко⁶, переведённой М. Сагарниа в виде статьи под названием «Взгляды Шолохова на литературу и жизнь: творческие записки и литературная критика»⁷. Таким образом Шамлу намерен привлечь читателя к изучению самих взглядов Шолохова относительно своих произведений и сделать свой критический очерк более понятным.

Шамлу указывает на то, что его оригинальная, не сохранившаяся статья 1972 года в два или три раза превышала переписанную копию и имела более серьёзную тональность. В финальном варианте статьи Шамлу, выступающий как критик, умалчивает об оплошностях и недочѣтах Бех-Азина, допущенных при переводе «Тихого Дона». В то же время он не хочет дискредитировать переводчика, который принадлежал к борцам с режимом и по отношению к переводчику, имени которого он даже не называет, принимается за обмен любезностями. В данной статье он многократно указывает на тот факт, что старания, приверженность долгу и ответственность перед своей задачей Бех-Азина не вызывают никакого сомнения. Вместе с тем Шамлу открыто заявляет: «Заниматься писательской деятельностью, будучи безъязыким, а также коверкать язык и заниматься обобщениями в таком благозвучном и живописном языке (фарси) непростительно. Наличие идейных, идеологических, самоотверженных, прочных обязательств – не достаточный повод для его оправдания» [13, с. 65].

Шамлу считал, что долг писателя как «хранителя языка» ничуть не ниже по значимости, чем другие его обязательства. В указанной статье Шамлу утвержда-

⁴ Министерство государственной безопасности Ирана в годы правления шаха Мохаммеда Реза Пехлеви (1957 – 1979).

⁵ Еженедельник, издававшийся с 1979 по 1980 гг. в Тегеране при сотрудничестве совета писателей Ирана, имел политическое и искусствоведческое содержание и был издан в 36 выпусках.

⁶ Якименко Л. Г. «Тихий Дон» М. Шолохова. О мастерстве писателя. М., 1954.

⁷ Сагарниа М. Взгляды Шолохова на литературу и жизнь: творческие записки и литературная критика. Кетаб-е-Джомъэ. 1979. № 19. С. 50 – 64.

ет, что обязательство писателя перед родным языком неотделимы от его морального и общественного долга. Пятно, которое писатель или переводчик ставит на своем языке и литературе в результате «бесечности» и «невнимательности» – это пятно на его «личном долге и обязательствах». В то же время Шамлу приводит множество примеров того, как Бех-Азин небрежно обращается с персидским языком, допуская неточности и игнорируя образный язык простонародья с его разноречием.

Недовольство переводом Бех-Азина побудило Шамлу сделать свой собственный перевод романа «Тихий Дон», чему были посвящены последние годы жизни поэта.

Однако стоит отметить, что в промежутке между переводом романа «Тихий Дон», выполненным Бех-Азином, и новым, спорным, скандальным переводом Шамлу, то есть с 1965 по 2002 гг., с английского языка был выполнен еще один перевод «Тихого Дона» на фарси, осуществленный М. Бигдели-Хамсе. Однако, по сравнению с переводами Бех-Азина и Шамлу, которые пользовались авторитетом и нискали народную любовь, этот перевод не получил высокой оценки у публики, остался незамеченным критиками и разошелся небольшим тиражом, несмотря на то что переводчик имел в своем послужном списке переводы таких великих произведений, как «Анна Каренина» и «Идиот». Шамлу, по словам М. Парса, об этом переводе даже не слышал.

Удивительная судьба «Тихого Дона» в Иране, включающая противостояние двух переводов – М. Бех-Азина и А. Шамлу – объясняется тем, что в 1950-е – 60-е гг., когда в Иране наблюдался бум переводов с европейских языков, многие литературные авторитеты, такие как А. Деххода, С. Хедаят, А. Анджави и А. Шамлу, выразили озабоченность тем, что из-за переводов разговорный язык придёт в упадок и самобытное фольклорное начало уйдёт из литературы. Жд. Моджаби писал: «Когда мы познакомились с европейской литературой, неожиданно пришли в такой восторг, что забыли всё, что считали своим историческим наследием, включая басни, молитвы, воспевания, гимны и форму танца и театрального представления» [14].

Шамлу был одним из первых исследователей, имеющих научный подход к культуре всего иранского народа, корни которого лежат в укоренённости поэта в народной культуре и связи с простыми людьми.

М. Хадем-Наби убежден, что Шамлу в противовес языку перевода зарубежной литературы, получившему распространение в 1950-х – 1960-х гг. в Иране и формировавшемуся на основе официального литературного языка, попытался использовать стратегию доместики (*domestication*; *русс. одомашнивание*), используя при этом язык, непривычный для переведённой литературы [15, с. 48 – 49].

Слова Шамлу в предисловии к роману «Тихий Дон» относительно его мотивов и целей перевода, а также высказывания других великих людей в этой связи свидетельствуют о том, что у переводчика было намерение использовать язык просторечья и местные говоры. Он пишет: «С самого начала я не ставил целью дословный перевод. С помощью «Тихого Дона» я намеревался предложить новый повествовательный язык иранским авторам. По той причине, что в учёных кругах непонятно, на какой такой законной основе, использовали язык, не имеющий отношения к живому динамичному языку народа» [16, с. 7]. Шамлу призвал использовать возможности разговорного персидского языка без учёта ограничений, введённых в него академическими структурами. Он много раз был раскритикован за выбор текстов для перевода (в том числе и за «Тихий Дон»), но всегда забывалось, что причина выбора Шамлу не обязательно состояла в литературной значимости оригинального текста, а в его потенциальной ценности для языка, на который делается перевод. С помощью «Тихого Дона» Шамлу удалось создать настоящее пособие по уличной речи и воплотить в жизнь те принципы, о которых он говорил ранее, собирая материал для «کتاب کوچه» [ketabe kuche] (Книги просторечья)⁸.

Влияние романа «Тихий Дон» на художественную литературу Ирана также является темой, которую не стоит игнорировать. Это влияние настолько удивительно, что многие критики считают, что «повествовательный» и «деревенский» реализм таких важных иранских произведений, как «Келидар» М. Дулатабади, «Нулевая параллель» А. Махмуда и «Ненастные годы» А. Дарвишиана, испытал на себе влияние романа «Тихий Дон». Так, иранский литературный критик А. Дастгейб считает известный роман М. Дулатабади «Келидар», состоящий из 2 тысяч страниц, подражанием роману Шолохова «Тихий Дон» и убеждён, что основная структура «Келидара» была перенята у «Тихого Дона» и Дулатабади шаг за шагом подражает роману «Тихий Дон» [17, с. 28].

Именно литературная критика А. Дастгейба, вызвавшая протест против его умозаключений у самого писателя, может стать поводом для проведения сравнительного анализа обоих произведений. В частности, можно указать на статью Н. Маджиди «Отражение „Тихого Дона“ в романе „Келидар“», где рассматриваются сходства структуры и содержания произведений. Автор обращает внимание на то, что литературные герои обоих произведений похожи и говорит, что «Ке-

лидар» по содержанию и происходящим событиям подражает «Тихому Дону». В частности, выделяются такие сходства, как: храбрость двух народностей – курдов в Иране и казахов в России, с их простотой, честностью, самоотречением и верностью идеям любви и доблести; господство древних традиций, вера, иногда с примесью суеверия в жизни обеих народностей; изображение жизни сельского, многострадального слоя общества, а также концептуализация нескольких романов в одном великом романе [18, с. 17].

С. Гахремани в качестве своей дипломной работы⁹ изучает сопоставление тем природы, человека и его эволюции в романах «Келидар» М. Дулатабади и «Тихий Дон» М. Шолохова на примере сравнительного анализа жизни, целей и судеб Г. Мелехова и Голь Мохаммада Кальмиши – центральных персонажей двух произведений. Также в работе рассматривается сходство географических зон у обоих писателей. С. Гахремани указывает на тот факт, что природа с самого начала обращает на себя внимание в названии обоих произведений: в романе Шолохова это река Дон, в романе Дулатабади – гора Келидар.

Роман в 3-х томах «Нулевая параллель», изданный в Иране в 1993 году, по мнению литературных критиков, тоже был написан под влиянием всемирно известного романа М. Шолохова «Тихий Дон». В «Нулевой параллели» описывается жизнь одной среднестатистической иранской семьи из южного города, которая сталкивается с событиями 1970–1979 гг., и их далнейшая судьба разворачивается на фоне общественно-политических событий того времени. В рассказе описываются действия персонажей, основанные на жизненных реалиях простого народа. Автор произведения А. Махмуд, современный иранский романист, который входит в число писателей, принадлежащих соцреализму, описывает в своем произведении жизнь простого народа, его потребности и переживания с изображением атмосферы, царящей в обществе.

Дж. Набати-Котбийе входит в число исследователей, посвятивших свою дипломную работу анализу и социологическому сопоставлению данного романа с романом «Тихий Дон» М. Шолохова.¹⁰ Он проводит сравнительный анализ текущих событий двух романов, происходящих в 1970-е годы в городе Ахваз и в 1913 – 1922 гг. в районе проживания придонского казачества, а также рассматривает сходства и различия этих двух сообществ. Вопросы, рассматриваемые исследователем, сводятся к следующим пунктам: в обоих произведениях женщины играют весьма незначительную общественную роль; оба правительства являются патриархально-деспотичными; в обоих обществах отсутствуют двусторонние конструктивные взаимоотношения между народом и правящей верхушкой; народ рассматривается правительством как подчиненный и покорный. Существующее насилие в «Тихом Доне» приводит к Гражданской войне и сравнивается с протестами и притеснениями в дореволюционном Иране.

В последние годы вышел еще один перевод романа, выполненный Э. Гахрамани-Пур с английского языка на основании перевода Гарри Стивенса (Стефана Гарри), анализу которого могут быть посвящены дальнейшие исследования в области рецепции романа Шолохова в Иране.

Не стоит недооценивать того значения, которое имеет «Тихий Дон» М.А. Шолохова для иранского читателя и писателя начиная с 40-х гг. XX века, то есть со времён Второй мировой войны, когда войска СССР вторглись на территорию Ирана и способствовали усилению там коммунистических, марксистско-ленинских, настроений. Судьба «Тихого Дона» в Иране, история его перевода, критического и творческого осмысления может стать образцом коммуникации персидской и русской (советской) литератур в XX веке.

«Тихий Дон» стал важной вехой не только в истории персидского перевода, но и в истории персидской литературы и культуры. При этом можно сказать, что в Иране роман интерпретируется более-менее однозначно, и до сих пор господствует устоявшаяся хвалебная интерпретация, основанная на литературной репутации Шолохова. Во-первых, в глазах персидского литературного сообщества роман Шолохова является выдающимся произведением русской реалистической школы, наследуя романам Толстого, Достоевского, Горького (несмотря на различия между стилями этих писателей, для иранского читателя они представляют определенное единство). Во-вторых, роман Шолохова ставят в один ряд с другими реалистическими произведениями мирового масштаба, такими как произведения Диккенса, Бальзака, Флобера, Роллана. Наконец, знаком высшего признания становится сравнение русского романа с национальным иранским эпосом «Шахнаме».

Помимо этого, «Тихий Дон» рассматривается преимущественно как идеологическое советское произведение в русле соцреализма – его общественно-политическая, и при этом революционная, составляющая выходит на первый план, отодвигая на задний план мировоззренческие сомнения главного героя, а также вопросы формы. Первый и наиболее влиятельный из существующих на данный момент четырех переводов на фарси осуществлен Бех-Азином – активистом коммунистической партии «Тудэ», история которой оказывается тесно связана с судьбой «Тихого Дона» в Иране.

⁸ «کتاب کوچه» [ketabe kuche] (Книги просторечья) — энциклопедия народной культуры и фольклора Ирана, которая представляет собой сборник из нескольких томов. А. Шамлу десять лет собирал тексты и составлял книгу, и четырнадцать томов были опубликованы при его жизни.

⁹ Гахремани С. Сопоставительный анализ темы природы, человека и его эволюции в романах-эпопеях «Келидар» М. Дулатабади и «Тихий Дон» М. А. Шолохова. Дипломная работа. Тегеран, 2013.

¹⁰ Набати-Котбийе Дж. Анализ и социологическое сопоставление романа «Нулевой параллели» А. Махмуда с романом «Тихий Дон» М.А. Шолохова. Дипломная работа. Тегеран, 2014.

Роман оказывается прочно соединённым с такими понятиями, как «революция», «социализм», «диктатура пролетариата» и т. д. и фактически становится орудием не столько литературной, сколько политической борьбы в руках «Тудэ», которая до переворота 1953 г. достаточно успешно продвигала свои идеи и пропагандировала русскую реалистическую литературу в условиях сопротивления шахскому режиму. Сама фигура Шолохова использовалась в 40-е годы (до издания на персидском его главного труда) как пример борца за свободу простого человека и образец писателя, служащего обществу. Так под влиянием русской литературы, в том числе Шолохова, был сформирован персидский идеал «ответственной литературы», заботящейся об общественной пользе.

Данная трактовка русского романа и его связь с партией «Тудэ» негативно сказались на его судьбе в Иране: по политическим причинам, из-за цензуры и давления на книгоиздателей роман был опубликован с большим опозданием, спустя 37 лет после издания первого тома эпопеи, когда уже были сделаны переводы более чем на 70 языков мира, в том числе на урду (1941) и арабский (1958). Это произошло только в 1965 году, после вручения Шолохову Нобелевской премии, когда невозможно было и дальше препятствовать публикации. Заметим, что, хотя Нобелевский комитет неоднократно подчеркивал художественную мотивацию своего выбора и независимость от политики, история перевода «Тихого Дона» в Иране вынуждает нас, пусть и с несколько иной стороны, признать сильную зависимость романа от политического контекста.

Издание перевода сопровождалось большими трудностями, однако перемены в умах иранского общества к 1965 году достигли той точки, что запретить перевод «Тихого Дона» стало затруднительно. Общество нуждалось в кардинальных изменениях, и почти дословный, художественно несовершенный перевод Бех-Азина стал своего рода знаменем революции и доказательством того, что масштабные сломы исторических эпох подвластны человеку. Надо понимать, что подобная утилитаристская трактовка сама по себе является достижением

иранской литературы XX века и следствием модернизации и европеизации, которая проникала во все сферы персидской культуры.

Второй известный перевод «Тихого Дона», выполненный А. Шамлу (заключенный только в 2003 г.) и изначально противопоставленный переводу Бех-Азина, представляет собой другую сторону иранской модернизации, связанную с демократизацией литературы. В условиях европеизации и роста переводов в 1960-е годы Шамлу задумывается о сохранении живого народного языка и национальной культуры, наполняет «Тихий Дон» персидским фольклором и разноречием и вводит таким образом разговорный язык в персидскую прозу, что также является своего рода литературной революцией. Несмотря на то, что перевод Шамлу в языковом отношении богаче своего предшественника, он вызвал много критики в свой адрес и породил настоящую полемику в литературном сообществе Ирана.

Кроме проблемы перевода, при рассмотрении рецепции «Тихого Дона» в Иране встает также вопрос литературного влияния. Сегодня благодаря серьёзным компаративистским исследованиям нескольких иранских учёных несомненным фактом является связь крупнейших произведений персидской литературы XX века (в первую очередь многотомной эпопеи «Келидар» (1984) М. Дулатабади, а также романов «Нулевая параллель» А. Махмуда и «Ненастные годы» А. Дарвишиана), повествующих о судьбе простого человека из народа на фоне масштабных исторических событий, с «Тихим Доном» Шолохова. Были выявлены сходства как на уровне содержания, так и на уровне формы (структуры). Несмотря на то, что такие критики, как Дастгейб, фактически обвинили автора «Келидара» в плагиате, открытым для дальнейшего исследования остается вопрос о характере литературного взаимодействия (заимствование, подражание, типологическое сходство и т. д.).

Перспективы данной работы связаны с углубленным анализом творческого усвоения современными персидскими писателями традиций русского реализма, и в частности соцреализма.

Библиографический список

1. Балаев Х.А. О процессе по объединению азербайджанской демократической партии и народной партии Ирана (1952 – 1994). *История государства и права*. 2012; 2: 773 – 779.
2. Моради Ф. Анализ переводов, сделанных с 50-х до 70-х гг. в Иране на основе идеи П. Бордо. *Кавошнамэ*. 2017; 31: 1 – 14.
3. Балаи К., Парастеш Ш. Появление романа в Иране – это знак модернизации. *Кетаб-е-улуме-еджтемаи*. 2004; 78: 9 – 13.
4. Сайях Ф. Михаил Шолохов. *Пайям-е-ноу*. 1946; 11: 56 – 66.
5. Деланова К. SAVAK в переводе А. Ник-Гохар. Тегеран: Тарх-е-ноу, 2013.
6. Фрушани З. Судьба человека М.А. Шолохова. Тегеран: НИЛ, 1960.
7. Бахарлу М. Реакция на сокращения в языке. *Шарг*. 2003; 3456.
8. Мозафари-Саводжи М. *От Бамдада*. Тегеран: Морварид, 2007.
9. Дехбаша А., Азаранг А. Разговоры про издательство и культуру – одиннадцатая беседа с Дж. Мансуром об издательстве НИЛ. *Бохара*. 1990; 16: 171 – 193.
10. Рухи З. Литературное благородство и пророчество в 1960-е гг. *Антропология и культура*. 2016. Available at: <https://anthropologyandculture.com/>
11. Газди М. *Дневник воспоминания и амнезии. Воспоминания об А. Шамлу*. Тегеран: Тарх-е-ноу, 2009.
12. Шамлу А. Разве обязательство перед языком – не половина общественного долга писателя? *Кетаб-е-Джомъе*. 1979; 1: 64 – 74.
13. «Тихий Дон» от Бех-Азина к Шамлу. Available at: http://www.pyknet.net/1383/hafteh/06shahrivar/hafteh_page/99done_aram.htm
14. Хадем-Наби М. Что такое перевод? *Фаслнамэ Тарджомэ*. 2015; 58: 41 – 49.
15. Шамлу А. *Тихий Дон М.А. Шолохова*. Тегеран: Мазияр, 2003.
16. Хосрави Ш. Литература революции и войны одной природы. *Адабиат-е-дастан*. 2016; 106: 22 – 28.
17. Маджиди Н. Отображение «Тихого Дона» в романе «Келидар». *Оурмозд*. 2018; 45: 4 – 17.

References

1. Balaev H.A. O processe po ob'edineniyu azerbajdzhanskoj demokraticheskoj partii i narodnoj partii Irana (1952 – 1994). *Istoriya gosudarstva i prava*. 2012; 2: 773 – 779.
2. Moradi F. Analiz perevodov, sdelaynyh s 50-h do 70-h gg. v Irane na osnove idej P. Bordo. *Kavoshname*. 2017; 31: 1 – 14.
3. Balaii K., Parastesh Sh. Poyavlenie romana v Irane – eto znak modernizacii. *Ketab-e-ulume-edzhtemai*. 2004; 78: 9 – 13.
4. Sajyah F. Mihail Sholohov. *Pajyam-e-nou*. 1946; 11: 56 – 66.
5. Delanova K. SAVAK v perevode A. Nik-Gohar. Tegeran: Tarh-e-nou, 2013.
6. Frushani Z. *Sud'ba cheloveka* M.A. Sholohova. Tegeran: NIL, 1960.
7. Baharlu M. Reakciya na sokrascheniya v yazyke. *Sharq*. 2003; 3456.
8. Mozafari-Savodzhi M. *Of Bamdada*. Tegeran: Morvarid, 2007.
9. Dehbashi A., Azarang A. Razgovory pro izdatel'stvo i kul'turu – odinnadcataya beseda s Dzh. Mansurom ob izdatel'stve NIL. *Bohara*. 1990; 16: 171 – 193.
10. Ruzhi Z. Literaturnoe blagorodstvo i prorochestvo v 1960-e gg. *Antropologiya i kul'tura*. 2016. Available at: <https://anthropologyandculture.com/>
11. Ga'edi M. *Dnevnik vspominaniya i amnezii. Vospominaniya ob A. Shamlu*. Tegeran: Tarh-e-nou, 2009.
12. Shamlu A. Ravez obyazatel'stvo pered yazykom – ne polovina obschestvennogo dolga pisatelya? *Ketab-e-Dzhom'e*. 1979; 1: 64 – 74.
13. «Tihij Don» ot Beh-Azina k Shamlu. Available at: http://www.pyknet.net/1383/hafteh/06shahrivar/hafteh_page/99done_aram.htm
14. Hadem-Nabi M. Chto takoe perevod? *Faslname Tardzhome*. 2015; 58: 41 – 49.
15. Shamlu A. *Tihij Don M.A. Sholohova*. Tegeran: Maziar, 2003.
16. Hosravi Sh. Literatura revolyucii i vojny odnoj prirody. *Adabiat-e-dastani*. 2016; 106: 22 – 28.
17. Madzhidi N. Otobrazhenie «Tihogo Dona» v romane «Kelidar». *Ourmozd*. 2018; 45: 4 – 17.

Статья поступила в редакцию 06.10.19

УДК 811.512

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00195

Rupysheva L.E., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and General Linguistics, East Siberian State Institute of Culture (Ulan-Ude, Russia), E-mail: rupysheva71@mail.ru

BURYAT NAMES OF BERRIES: ETHYMOLOGY AND SEMANTICS. The etymology and semantics of the names of berries is presented from various Buryat sources of literature. The relevance of the article is due to the increased interest in the study of the thematic berries group. The analysis of language units was carried out using semantic and component analyzes. It is possible to trace the process of development and formation of names of berries. The principles of nomination are highlighted in each case. The work identifies the frequency of their use according to the criterion of productivity. Actual material has been extracted from various dictionaries, non-fiction and fiction. At the initial stage, the most complete selection of Buryat items related to the corresponding group of phytonymic vocabulary is

made from available sources. 26 six names of berries are recorded, formed on the basis of eleven principles of nominations that are most significant according to the productivity criterion.

Key words: Buryat language, etymology, names of berries, principle of nomination, semantics.

Л.Э. Рупышева, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков и общей лингвистики, Восточно-Сибирский государственный институт культуры, г. Улан-Удэ, E-mail: rupyшева71@mail.ru

БУРЯТСКИЕ НАИМЕНОВАНИЯ ЯГОД: ЭТИМОЛОГИЯ И СЕМАНТИКА

Этимология и семантика наименований ягод представлена из различных бурятских источников. Актуальность статьи обусловлена возросшим интересом к исследованиям тематической группы ягод в отечественной лингвистике. Анализ языковых единиц проведен с помощью семантического и компонентного анализов, в результате чего удалось проследить процесс развития и формирования наименований ягод, а также выделить принцип номинации в каждом случае. Значимым является и выделение частотности в их употреблении по критерию продуктивности. Фактический материал был извлечен из различных словарей, научной литературы и художественных произведений. На начальном этапе из доступных источников была проведена наиболее полная выборка бурятских наименований, относящихся к соответствующей группе фитонимической лексики. Было зафиксировано 26 названий ягод, образованных на основе 11 принципов номинации наиболее значимых по критерию продуктивности.

Ключевые слова: бурятский язык, наименования ягод, принцип номинации, семантика, этимология.

Актуальность данной тематики обусловлена недостаточной изученностью наименований ягод. Вопрос этимологии и семантики фитонимической лексики бурятского языка до настоящего времени не являлся объектом специального изучения.

Некоторые аспекты данной группы уже подвергались исследованиям в других языках: Т.А. Бобровой [1] – фитонимы на -ик(а), иц(а) в русском литературном языке; Н.П. Гринковой – [2] – фитонимы в восточно-славянских языках; Е.И. Чиннок [3] – некоторые вопросы номинации ягод и ягодных растений в современном русском языке; Ю.Ю. Саввина [4] – лексико-семантический анализ наименований ягод в елецком говоре; Е.Ю. Моисеева [5] – этнолингвистический анализ наименований ягодных растений с компонентами-зоонимами; В.Г. Лебединская [6] – сравнительно-сопоставительный анализ наименований ягод в славянских языках.

Научная новизна состоит в том, что впервые изучена этимология и семантика наименований ягод, определена смысловая структура компонентов, выделены особенности и частотность их употребления в бурятском языке.

Цель данной статьи заключается в изучении наименований ягод, произрастающих на территории Бурятии, их происхождения и семантики. Для реализации поставленной цели были определены следующие задачи: выявить состав и частотность употребления наименований ягод в бурятском языке, определить этимологию и семантику рассматриваемых единиц, определить принципы номинации в каждом указанном случае.

Фактический материал был извлечен из различных словарей, научной литературы и художественных произведений. На начальном этапе из доступных источников была проведена наиболее полная выборка бурятских наименований, относящихся к соответствующей группе фитонимической лексики. Затем проведен интерпретационный анализ для определения этимологии и семантики наименований ягод.

Обратимся к этимологии слова *жэмэс* 'ягода' и постараемся рассмотреть сущность этого понятия. Ягоды представляют собой кладёз лесных даров и витаминных самых разных цветов и форм, ароматные вкусы и изумительные запахи не оставляют никого равнодушным. Ягодами называют плоды с тонкой оболочкой, сочной серединой, обычно с несколькими плотными семенами внутри.

Обобщающее значение 'ягода, плод, фрукт' в бурятском языке заключено в фитониме *жэмэс*. В монгольском языке *жимс*, *жимсгэнэ* 'ягода' [7, с. 597].

Этимологические словари указывают на тюркское происхождение: халх. *жимс*, бур. *жэмэс* 'фрукт, ягода'; заимствовано из тюркского, в частности, из древнетюркского *jemis* 'фрукт, плод' [8, с. 76]. Вероятно, семантическое развитие названия *жэмэс*, шло от праязыковой формы **jemiš*, которую производят от общетюркского глагола **je-* 'есть, кушать' [9, с. 114], впоследствии перешло в существительное тюркского слова *jet* 'еда, съестное', *jet ičim* парн. 'пища и напиток'. В древнетюркском словаре широко представлены производные с корнем *jet*: *jemišlan-* 'покрываться фруктами, давать плоды'; *jemišsiz* 'без фруктов, без плодов'; *jemišlik* 'сад' [10, с. 255]. Присутствие множества примеров с анализируемым звукокомплексом *jet* говорит о важности ягод в жизни и питании бурят. Что касается принципа номинации, то, очевидно, *jet* 'еда, съестное', *jet ičim* парн. 'пища и напиток' указывает на функциональный тип «применение в пищевом рационе человека».

По мнению А. М. Щербак, переход тюркского *j (ü) в j (дж)* в монгольских языках в слове бур. *жэмэс* 'ягода' < тюрк. *jemis* 'ягода' является характерным фонетическим признаком относительно раннего пласта тюркских заимствований в монгольских языках, где *d* – наиболее древний пласт, *j* – менее древний [11, с. 123].

Е.В. Сундуева [12, с. 199] считает, что признак 'мелкое, круглое' реализуется в лексеме: п.-мо. *jitis*, мо. *жимс*, бур. *жэмэс* 'плоды, фрукты, ягоды', калм. *темсн*, ойр. *темсен* 'фрукты, плоды, ягоды, овощи', ср. др.-тюрк. *jimis* 'овощи, фрукты'. П.-мо. *jimisgep*-е, мо. *жимсгэнэ* 'ягода, ягоды'. Авторы EDAL восстанавливают прототип **jet* 'округлый, шаровидный' (звенк. *jetbene*, нег. *jelge*), про-

тотюрк. *jut* 'круглый; клубок', считая тюркско-тунгусскую изоглоссу выразительной, но недостаточно прочной [13, с. 1543].

Следует отметить, что слово *жэмэс* «ягода» широко употребляется в словосочетаниях для обозначения различных видов ягод и других плодов. Например, бур. *алирһа жэмэс* 'брусника', букв. 'брусника ягода'; бур. *альма жэмэс* 'яблоня', букв. 'яблоня ягода'; ург. *цэцэгэй жимс* 'винные ягоды', букв. 'без ягоды'; ург. *аршын жимс* 'фикус прямой'; ург. *гадил жимс* 'банан'; ург. *хар бурман жимс* 'фикус прямой' [14, с. 45].

Тематическая группа названий ягод в бурятском языке многочисленна по своему составу. Среди основных номинаций, значительную часть составляют брусника, голубика, ежевика, земляника, кислица, клубника, клюква, костяника, малина, смородина, черника, шикша. Перейдем к детальному рассмотрению каждого наименования.

Принцип номинации – «Характер произрастания растения». Ягода брусника обозначается словом *алирһан* – ярко-красные съедобные плоды кустарничка семейства вересковых [15, с. 114], название восходит к праязыковой форме **alir-sul*: халх. *алирс(ан)*, бур. *алирһан* 'брусника', которое широко представлено в языках: эвенкийском – *алерсун* [16, с. 46], монгольском – *алирс* [17, с. 18], калмыцком – *алирсин*, *алирсэн* [18, с. 96]. Вероятно, бур. *алирһан* образовано от *алирха* зап. 'покрываться (порастать) сочной зеленью'. Ввиду того, что брусника в местах обитания устилает весь лесной полог лексическое значение 'зелень, зеленая трава' перешло на название растения. Вероятно, позднее, *алирһан* зап. появилось в значении 'отавы, трава второго укоса (питательный корм для скота)'. Почти повсеместное её распространение, а также лечебные свойства обусловили широкое применение в качестве пищи, лекарства, напитка. Присутствующий словообразовательный суффикс *-һа(н)* характеризуется значительной собирательности в названиях неодушевленных предметов [19, с. 28, 49]. *Алирһан* имеет древний источник происхождения, что подтверждается его присутствием в самодийских, пра-тунгусо-манчжурских языках [20, с. 53].

Наименование *алирһан* находит отражение в песнях, художественных произведениях. Например, *Алайр ехэ дайдамни алиржа, ехэ найхан* 'просторная степь моя – Алайр, покрывшись зеленой сочной травой, весьма прекрасна (из песни)'; *алтан дэлхэй дайдые алирһа ногоон гоёогоо* 'землю-матушку украсила зеленая сочная трава (из песни)' [21, с. 46], где воспевается родная сторона, родина, отчий край. Лекарственное свойство брусники раскрывается в художественном произведении: *Сибирин ой соогуур алирһан элбэз юм. Зарим газары нээг үргэлжэ хибэс мэтээр хушаһан байдаг. Жэмэсын август-сентябрь һарануудта эдээшэдэ. Байгал шадарай бүхы аймагуудаар ургадаг. Арадай аргаар эмнэлгэдэ ехээр хэрэглэдэдэ, тамир хүгжөөлгэдэ, халуу бууруулгада туһатай* [22] [авторский перевод] «В сибирских лесах повсеместно растет брусника. В некоторых местах, словно одним сплошным ковром устилает лес. Ягоды созревают в августе-сентябре. Она растет вблизи озера Байкал, во всех районах республики. Применение брусники в народной медицине является очень эффективным. Благоприятно воздействует на здоровье, дает силу, энергию, помогает снять жар и температуру». Таким образом, наименование ягоды брусника *алирһа(н)* несет в себе коннотацию собирательности, рода, семьи. Принцип номинации заключается в «характере произрастания растения».

Принцип номинации – «Место произрастания ягод». Место произрастания актуализировано в фитониме *модоной улаагана* зап. 'красная смородина', где *модон* 'тайга, лес, дерево', поэтому название имеет буквальное значение 'лесная кислица'; *газарай улаагана* 'костяника', букв. 'земляная кислица'.

Различение номинатором реалий приводит к разным трактовкам понятия: *улаагана* ург. 'смородина красная, вишня лесная, слива японская'; *газар улаагана* ург. 'костяника'; *морин улаагана* ург. 'калина красная' [14, с. 723].

Принцип номинации – «Значимость ягоды в питании». В Республике Бурятия распространены всего два вида голубики (голубика обыкновенная *Vaccinium uliginosum* L. s. str. и голубика мелколистная *Vaccinium uliginosum*

subsp. *microphyllum* Lange): *нэрхэн, хүхэ нэрхэн*. Слово *persün* образовано от праязыковой формы **per-sün*: халх. *нэрс(эн)*, бур. *нэрхэн*, калм. *нерсн* 'голубика' [8, с. 195]. При анализе наименования бур. *нэрхэн* 'голубика' необходимо обратиться к морфемному членению, чтобы понять основу номинации ягоды. Первый компонент *нэрэ* в бурятском языке материально совпадает с словом в монгольском языке *нэрс(с)* 'имя, название, наименование'. Во втором значении в бурятском языке это слово выступает как 'имя, честь, репутация, авторитет, престиж, популярность'. Заметим, что 'имя, наименование' имеет отношение к репутации, она ассоциируется с наличием некоей связи со славой. Данное значение прослеживается в словосочетаниях бур. *нэрэ муутай* 'пользующийся плохой репутацией'; монг. *нэр сайтай* 'имеющий хорошую репутацию'; монг. *нэр хүнд* хорш. 'слава, известность, популярность'. В качестве второго компонента в рассматриваемом фитониме выступает суффикс *-нэн*, имеющий значение собирательности для неодушевленных предметов, для примера: *үрхэн* 'семья, семена' от *үрэ* 'плод' [19, с. 28]. Таким образом, наименование *нэрхэн* можно интерпретировать буквально как 'популярный, известный', объяснение чему мы находим, обратившись к этнографическим данным, что голубику буряты издавна любили и ели в свежем виде, добавляя в молочные продукты [23, с. 108 – 109]. Для наименования *нэрхэн* 'голубика' характерен принцип номинации – «значимость ягоды в питании».

Принцип номинации – «Цвет ягод». В наименовании *хүхэ нэрхэн* 'голубика, черника обыкновенная' отражен принцип номинации «цвет ягод», указывается голубой или синеватый оттенок ягод с сизым налетом с помощью прилагательного *хүхэ* 'синий, голубой'. В наименованиях *хара нэрхэн* 'черника обыкновенная', *харагана* 'кислица обыкновенная *Oxalis acetosella* L.'; *хара шугсэр* 'шикша черная', букв. 'черная шикша' акцент делается на черный цвет ягод с помощью прилагательного *хара* 'черный'.

В фитониме *улаагана, улаалзаргана* хорин. 'смородина голенькая *Ribes glabellum* Hedl., смородина колосистая *Ribes spicatum* Robson s. str.' реализовано указание на присутствие оттенка красноватого цвета, характерного для ягод, за счет прилагательных бур., монг. *улаан*, калм. *улан* и сформировавшихся на их основе компонентов.

Принцип номинации – «Форма ягод». Как мы уже отметили, первое наименование *бүлзэргэнэ, бөлжиргөнэ* сопоставляется со словом *бэлзэг* 'кольцо', имеющее ассоциативную связь 'нечто круглое': визуальное восприятие плодов ежевики способствует этому сравнению. В результате мы можем говорить о том, что в наименовании *бүлзэргэнэ, бөлжиргөнэ* 'ежевика', букв. 'кольцо=ягода' просматривается принцип номинации – «морфологические признаки растения (форма)».

Если рассматривать монг. *бөөрэлзгөнэ* ург. 'малина'; *бөөрөлжгөнэ* ург. 'костяника', то можно выявить общий смысловой корень *бөөрө* 'почки', которые также имеет взаимосвязь с нечто круглым: в подтверждение этому мы приводим данные из словаря [21, с. 118] – *бөөрэнхы* 'круглый, шарообразный'; *бөөрэнхыдэхэ* 'быть круглым, шарообразным'; *бөөрэнхылхэ* 'делать что-либо круглым, закруглять', что является еще одним примером соответствия принципу номинации «морфологические признаки растения (форма)». В данных наименованиях присутствует суффикс *-гэнэ, гөнэ*, по которым образуются названия растений по их особенно характерным признакам [19, с. 20].

Следующий представитель ягодной флоры – *гүлзөөргэнэ* земляника объединяет два вида растений: земляника *Fragaria orientalis* L., клубника *Fragaria viridis* L. Земляника – «травянистое лесное растение с белыми цветами и душистыми сладкими ягодами (у самой земли) красного или розового цвета» [15, с. 323 – 324]. Клубника (от др.-рус. Клуб «клубок, шарообразное тело») – название растений и их плодов (ягод, многоорешков) некоторых видов рода Земляника (*Fragaria*), а также распространённое разговорное название крупноплодных сортов этого рода [25]. В русском языке мотивировано – по низкой подвеске ягод: спелые ягоды земляники почти лежат на земле, стелются по земле, жмутся к ней и поэтому являются как бы более «землянными», чем другие ягоды [15, с. 324]. В бурятском языке название образовано от слова *гүлдэгээр* 'с вытянутой шеей и наклоненной головой' [26, с. 59]. Название растения возникло в результате наиболее характерного внешнего вида, формы. Имеет тонкий волосистый стебель 5-20 см высотой, цветы расположены на длинных цветоножках, ягоды повислые. Принцип номинации – «морфологические признаки растения (форма)».

При морфемном членении анализируемого слова *ташаргана* 'клюква' вычлняется основа *ташар* 'сухощавый (о человеке)' с добавлением суффикса *-гана*, образующий названия растений по их особенно характерным признакам [19, с. 20]. Можно предположить, что путь становления фитонима получил свое развитие от формы гибкого нитевидного стебля растения. Принцип номинации – «морфологические признаки растения (форма)».

Принцип номинации – «Вкусовые свойства ягод». Сходный по своей сути смысл заложен и в слове *забаан зэдэгэнэ* 'малина обыкновенная', букв. 'безвкусная земляника', только первый компонент указывает на принцип номинации – «вкусовые свойства ягод».

Принцип номинации – «Размер растения». Для плодов малины обыкновенной *Rubus idaeus* L. зафиксировано еще одно наименование *гандагаари*, букв. 'большой, крупный' от слова *гандагар* 'большой, крупный; рослый (о человеке)'. Производное *гандагаариаг* 'довольно крупный, довольно большой' [21, с. 159]. Принцип номинации – «размер растения».

Принцип номинации – «Использование ягод животными в качестве корма». Наименование *булганай эдээн* тунк. 'черника обыкновенная *Vaccinium myrtillus* L.', букв. 'соболья еда' указывает на употребление ягод в качестве корма.

Принцип номинации – «Соотнесение ягод с определенными частями тела животных». Съедобная округлая ягода смородины черно-бурого цвета с глянцево-кожицей ассоциируется с глазом быка: *үхэр нюдэн* 'смородина черная *Ribes nigrum* L.', букв. 'бык глаз'. Черная смородина – многолетний кустарник, относящийся к семейству крыжовниковых. Плод – многосемянная черная или темно-фиолетовая душистая круглая блестящая ягода.

Тэндэ үхэр нюдэн болошоод байһан байха («Түрэл нутагһаа холо» Ч. Цыдендамбаев, 1958) [авторский перевод] «там черная смородина, наверное, уже поспела» [24].

В монгольском языке представлен названием унг. *үхрийн нүд*. В русском языке получило название от слова сморода, смердеть, смрад, номинация – по сильному и терпкому запаху растения. Принцип номинации – соотнесение ягод с частью животного.

Данный принцип номинации, как выявилось в ходе дальнейших исследований, оказался характерным для ряда наименований представителей плодово-ягодной флоры. 'Кислица обыкновенная *Oxalis acetosella* L.' *хулганаан шэхэн*, букв. 'мышинное ухо'. Нежные листья кислицы обыкновенной рассечены на три доли и напоминают овальной формы мышинное ухо. Листья длинночерешковые, тройчатые, мягкие. Дольки листа кислицы имеют свойство складываться вдоль и поникать в непогоду или перед наступлением ночи.

Первый компонент *үхэр* 'бык, корова' фитонима *үхэр бүлзэргэнэ* 'ежевика *Rubus* L.', имеющее в монгольском языке соответствующее *үхэр бөлжиргөнэ, бөөрөлзгөнэ* 'ежевика' [7, с. 100], несет в себе значение большого размера растения или плода. Растение не произрастает на территории Республики Бурятия, но представлено в словарях. Второй компонент *бүлзэргэнэ* этимологически связано с монгольским словом *бөлжиргөнэ* 'ежевика' [17, с. 547], вероятно, образовано от *бэлзэг* 'кольцо' [17, с. 55]. Мотивация – 'нечто круглое'. Следует отметить, что монгольское *бөлжиргөнэ* также обозначает малину: монг. *бөлжиргөнэ* ург. 'малина'; монг. *хонин бөлжиргөнэ* ург. 'малина мелкая'; монг. *бөөрөлзгөнэ* ург. 'малина' [14, с. 410]; [7, с. 638]; *бөөрөлжгөнэ* ург. 'костяника' [14, с. 414]. Это связано с неразличением самих реалий носителями языка из-за большого внешнего сходства, ежевика, малина и костяника относятся к одному роду *Rubus* L., но различаются видами.

Бурятское название смородины двуиглой таранушки (*Ribes diacanthum* Pall.) *тэхын шээг*, букв. 'козлиный половой орган' указывает на принцип номинации – «соотнесение ягод с определёнными частями тела животных». В составном наименовании *тэхын шээг* присутствует мотивировочный признак номинации «естественно-биологические (морфологические) особенности плодов». Побег прямые, железистые, с парными шипами, похожие на органы козла, почки коричневые, яйцевидные, без опушения.

Принцип номинации – «Соотнесение растений с определенными видами животных». Для другого названия земляники и клубники зафиксировано наименование *зэдэгэнэ* зап., букв. 'съежившаяся'. Наименование образовалось от слова *зэдэгэнэхэ*, букв. 'ежиться', очевидно, плод похож на ежа, что соответствует принципу номинации «соотнесение растений с определенными видами животных».

Итак, анализ 26 наименований ягодной флоры бурятского языка позволил выявить 11 принципов номинации, которые легли в их основу. По критерию продуктивности представим в порядке убывания: форма ягод (6 фитонимов); цвет ягод (6 фитонимов); соотнесение ягод с определенными частями тела животных (4 фитонима); место произрастания (2 фитонима); значимость ягоды в питании (2 фитонима); соотнесение ягод с определенными видами животных (1 фитоним); применение в пищевом рационе человека (1 фитоним); характер произрастания растения (1 фитоним); использование ягод животными в качестве корма (1 фитоним); вкусовые свойства ягод (1 фитоним); размер растения (1 фитоним).

Непрямой способ номинации следует признать доминирующим, что является свидетельством ассоциативного мышления носителей языка и богатстве выразительных средств обозначения окружающей действительности. Подобные исследования номинации тематических групп фитонимической лексики способствуют глубокому пониманию представлений о жизни, обычаях, традициях народа. Практическая значимость исследования заключается в систематизации материала, самых разных возможностях для продолжения изучения данной темы и связанных с ней областей.

Сокращения

букв. – буквально
зап. – западный
парн. – парное
ср. – среднее

Языки и диалекты

бур. – бурятский язык
др.-рус. – древнерусский язык
др.-тюрк. – древнетюркский язык

калм. – калмыцкий язык
 мо. – халха-монгольский
 монг. – монгольский язык
 нег. – негидальский язык
 ойр. – ойратский язык
 п.-мо. – старописменный монгольский язык

прототюрк. – прототюркский язык
 тюрк. – тюркский язык
 тунк. – тункинский диалект бурятского языка
 ург. – ургинский диалект бурятского языка
 халх. – халхаский язык
 эвенк. – эвенкийский язык

Библиографический список

1. Боброва Т.А. *Фитонимы на -ик(а), -иц(а) в русском литературном языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1976.
2. Гринкова Н.П. О названиях некоторых ягод в восточнославянских языках. *Славянская филология*. Москва, 1958: 97 – 123.
3. Чинок Е.И. *Номинация ягод и ягодных растений в современном русском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Киев, 1985.
4. Саввина Ю.Ю. Лексико-семантический анализ наименований ягод в елецком говоре. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. Кострома, 2008; Т. 14; № 4: 214 – 217.
5. Моисеева Е.Ю. Отражение народных представлений о животном мире в наименованиях ягод (на материале русского и немецкого языков). *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2015; 10 (163): 62 – 68.
6. Лебединская В.Г. Наименования ягод в славянских языках: сравнительно-сопоставительный анализ. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2017; 3-2 (57): 33 – 35.
7. Кручин Ю.Н. *Большой современный русско-монгольский – монгольско-русский словарь*. Москва, 2006.
8. Санжеев Г.Д., Орловская М.Н., Швернина З.В. *Этимологический словарь монгольских языков*: в 3 томах. Москва, 2016; Том II. [G-P].
9. *Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков: лексика*. Москва, 2001.
10. Наделяев В.М., Насилов Д.М., Тенишев Э.Р., Щербак А.М. *Древнетюркский словарь*. Ленинград, 1969.
11. Щербак А.М. *Ранние тюркско-монгольские языковые связи (VIII – XIV вв.)*. Санкт-Петербург, 1997.
12. Сундueva Е.В. Фоносемантические функции согласного m в односложных корнях монгольских языков. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2010: 194 – 199.
13. Starostin S., Dybo A., Mudrak O. (with assistance of Ilya Gruntov and Vladimir Glumov). *Etymological Dictionary of the Altaic Languages*. Leiden; Boston: Brill, 2003. Part I [A – K], Part II [L – Z], Part III [Indices].
14. *Большой академический монгольско-русский словарь*. Москва, 2001. Т. 1: [A – Г].
15. Черных П.Я. *Историко-этимологический словарь современного русского языка*. Москва, 1999. Т. 1: А – Пантомима.
16. Санжеев Г.Д., Орловская М.Н., Швернина З.В. *Этимологический словарь монгольских языков*: в 3 томах. Москва, 2015. Том I [A – E].
17. Кручин Ю.Н. *Монгольско-русский словарь*. Москва – Улан-Батор – Лос-Анджелес, 2013.
18. Бардаев Э.Ч. Фитонимы в монгольских языках. *Вопросы грамматической системы монгольских языков*. Элиста, 1980: 98 – 108.
19. Дондуков У.-Ж.Ш. *Аффиксальное словообразование частей речи в бурятском языке*. Улан-Удэ, 1964: 54 – 66.
20. Сахарова О.В., Зеремская Ю.А. Происхождение наименований ягодной флоры в селькупском языке. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2015; 4 (157): 48 – 55.
21. *Бурят-монгольско-русский словарь*. Составитель К.М. Черемисов. Под редакцией Ц.Б. Цыдендамбаева. Москва, 1951.
22. Алирхан. *Википедия*. Available at: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
23. Бадмаев А.А. Будничное питание бурят в конце XIX-начале XX века. *Археология, этнография и антропология Евразии*. 2009; 1 (37): 101 – 109.
24. *Национальный корпус бурятского языка*. Available at: <http://www.web.corpora.net/BuryatCorpus/search/>
25. Клубника. *Большой толковый словарь русского языка*. Санкт-Петербург, 1998.
26. Рупышева Л.Э. *Названия растений бурятского языка (Флоронимическая лексика)*. Улан-Удэ: ИПК ФГБОУ ВО ВСГИК, 2016.

References

1. Bobrova T.A. *Fitonimy na -ik(a), -ic(a) v russkom literaturnom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1976.
2. Grinkova N.P. O nazvaniyah nekotorykh yagod v vostochnoslavjanskix yazykax. *Slavyanskaya filologiya*. Moskva, 1958: 97 – 123.
3. Chinok E.I. *Nominacija jagod i jagodnykh rastenij v sovremennom russkom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Kiev, 1985.
4. Savvina Yu.Yu. Leksiko-semanticheskij analiz naimenovanij yagod v eleckom govore. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova*. Kostroma, 2008; T. 14; № 4: 214 – 217.
5. Moiseeva E.Yu. Otrazhenie narodnykh predstavlenij o zhivotnom mire v naimenovaniyah yagod (na materiale russkogo i nemetskogo yazykov). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2015; 10 (163): 62 – 68.
6. Lebedinskaya V.G. Naimenovaniya yagod v slavyanskix yazykax: sravnitel'no-sopostavitel'nyj analiz. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2017; 3-2 (57): 33 – 35.
7. Kruchkin Yu.N. *Bol'shoj sovremennij russko-mongol'skij – mongol'sko-russkij slovar'*. Moskva, 2006.
8. Sanzheev G.D., Orlovskaya M.N., Shevermina Z.V. *Etimologicheskij slovar' mongol'skix yazykov*: v 3 tomah. Moskva, 2016; Tom II. [G-P].
9. *Sravnitel'no-istoricheskaya grammatika tyurkskix yazykov: leksika*. Moskva, 2001.
10. Nadelyaev V.M., Nasilov D.M., Tenishev E.R., Scherbak A.M. *Drevnetyurkskij slovar'*. Leningrad, 1969.
11. Scherbak A.M. *Rannie tyurksko-mongol'skie yazykovye svyazi (VIII – XIV vv.)*. Sankt-Peterburg, 1997.
12. Sundueva E.V. Fonosemanticheskie funkcii soglasnogo m v odnoslozhnykh kornyah mongol'skix yazykov. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2010: 194 – 199.
13. Starostin S., Dybo A., Mudrak O. (with assistance of Ilya Gruntov and Vladimir Glumov). *Etymological Dictionary of the Altaic Languages*. Leiden; Boston: Brill, 2003. Part I [A – K], Part II [L – Z], Part III [Indices].
14. *Bol'shoj akademicheskij mongol'sko-russkij slovar'*. Moskva, 2001. T. 1: [A – G].
15. Chernyh P.Ya. *Istorko- etimologicheskij slovar' sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva, 1999. T. 1: A – Pantomima.
16. Sanzheev G.D., Orlovskaya M.N., Shevermina Z.V. *Etimologicheskij slovar' mongol'skix yazykov*: v 3 tomah. Moskva, 2015. Tom I [A – E].
17. Kruchkin Yu.N. *Mongol'sko-russkij slovar'*. Moskva – Ulan-Bator – Los-Andzheles, 2013.
18. Bardeev E.Ch. Fitonimy v mongol'skix yazykax. *Voprosy grammaticheskoy sistemy mongol'skix yazykov*. Elista, 1980: 98 – 108.
19. Dondukov U.-Zh.Sh. *Affiksals'noe slovoobrazovanie chastej rechi v buryatskom yazyke*. Ulan-Ud'e, 1964: 54 – 66.
20. Saharova O.V., Zeremskaya Yu.A. Proishozhdenie naimenovanij yagodnoj flory v sel'kupskom yazyke. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2015; 4 (157): 48 – 55.
21. *Buryat-mongol'sko-russkij slovar'*. Sostavitel' K.M. Chereμισov. Pod redakciej C.B. Cydenambaeva. Moskva, 1951.
22. Алирхан. *Википедия*. Available at: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
23. Бадмаев А.А. Будничное питание бурят в конце XIX-начале XX века. *Археология, этнография и антропология Евразии*. 2009; 1 (37): 101 – 109.
24. *Nacional'nyj korpus buryatskogo yazyka*. Available at: <http://www.web.corpora.net/BuryatCorpus/search/>
25. Клубника. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Sankt-Peterburg, 1998.
26. Rupyshva L.E. *Nazvaniya rastenij buryatskogo yazyka (Floronimicheskaya leksika)*. Ulan-Ud'e: IPK FGBOU VO VSGIK, 2016.

Статья поступила в редакцию 04.10.19

УДК 82-3.820

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00196

Hkidirova E.S., Cand. Of Sciences (Philology), researcher, Folklore Sector, Institute of Language, Literature and Arts n.a. G. Cadasy, RAS (Makhachkala, Russia), E-mail: Xidirova69@mail.ru

THE PERCEPTION OF THE WORLD AND THE REALITIES IN ESSAYS OF A.A. BESTUZHEV-MARLINSKY. The article considers Bestuzhev-Marlinsky essays of Caucasian period of life. The focus is on the literary text, which accumulates the author's life experience, on the one hand, and life in its fullness, development and diversity, on the other hand. The essays, which are based on a dominant folklore, have a particular interest. Having veiled the progressive thoughts under the poetry of folk Gorski legends successfully, the author achieves an unusual effect. Functional fullness of folklore is multiplane. The writer-decabrist appeals to it not only to strengthen the artistic and visual arsenal, but in other cases, the genres of oral poetry have the plot-forming role. The main problem of essays of the Decembrist

write – the problem of national color – is revealed. The article presents the specifics of the artistic development of the realities of life by Bestuzhev-Marlinsky in the essay literature.

Key words: essay, specifics of genre, problem, of national character, realities of life, perception of world.

Э.С. Хидирова, канд. филол. наук, доц., старший научный сотрудник отдела фольклора, Институт языка, литературы и искусства ДФИЦ РАН, г. Махачкала, E-mail: Xidirova69@mail.ru

МИРОВОСПРИЯТИЕ РЕАЛИЙ ДЕЙТЕЛЬНОСТИ В ОЧЕРКАХ А.А. БЕСТУЖЕВА-МАРЛИНСКОГО

В статье рассмотрены очерки А.А. Бестужева-Марлинского кавказского периода жизни. В центре внимания художественный текст, который аккумулирует жизненный опыт автора, с одной стороны, и жизнь в её полноте, развитии и многоликости, с другой стороны. Особый интерес представляют очерки, в основе которых доминирует фольклор. Удачно завуалировав прогрессивные мысли под поэзию народных горских преданий, автор достигает необычного эффекта. Функциональная наполненность фольклора многопланова. Писатель-декабрист прибегает к нему не только для усиления художественно-изобразительного арсенала, но в иных случаях жанрам устно-поэтического творчества принадлежит сюжетообразующая роль. Выявляется основная проблема очерков писателя-декабриста – проблема национального колорита. В статье представлена специфика художественного освоения реалий жизни Бестужевым-Марлинским в очерковой литературе.

Ключевые слова: очерк, специфика жанра, проблема, национальный колорит, реалии жизни, мировосприятие.

Теоретическая основа статьи базируется на трудах А.В. Попова, В. Базанова, С.Н. Голубова, В.А. Михельсона, Н. Котляревского, В.И. Кулешова, Ф.З. Кануновой, М.З. Садыхова, Р.Ф. Юсуфова, Г.Г. Ханмурзаева, Л. Берги и др. [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Основная критическая литература о творчестве писателя относится к тридцатым годам, когда А.А. Бестужев-Марлинский был провозглашён «первым прозаиком» и «создателем повести на русском языке» [7, с. 55]. Современники признавали талант Марлинского «необыкновенным и блистательным», отмечали «удивительную необычайную бойкость кисти, свежесть колорита, неистощимую остроту. ... Здесь каждое слово – мысль, каждое выражение – поэзия!» (В.Г. Белинский). Некоторые критики считали писателя дилетантом в деле изучения Кавказа. «Очерки Марлинского, – писал Е.И. Козубский, – равно как и некогда знаменитые повести из жизни дагестанских горцев («Аммалат-бек», «Мулла-Нур»), способствовали только распространению ложных понятий о Кавказе вообще и о Дагестане в частности» [8].

О творчестве Бестужева-Марлинского кавказского периода существуют противоречивые мнения. Большинство исследователей отмечают ценность произведений данного этапа. Существует и пренебрежительное мнение о «кавказоведческих» трудах писателя. Такое неоднозначное отношение к творчеству писателя говорит об особенностях его взглядов на Кавказ и кавказские народности. Все существующие работы о писателе можно разделить на несколько групп. Во-первых, это работы, посвященные его литературной деятельности до востановления декабристов. Они повествуют в основном о журналистской деятельности писателя, о его сотрудничестве с Рылеевым в альманахе «Полярная звезда». Другая группа – это биографические работы, повествующие о судьбе писателя. Третья – это более специализированные литературоведческие работы, в которых подробно рассматриваются и анализируются заслуги писателя, связанные с его художественными поисками.

Литературное творчество А.А. Бестужева-Марлинского также изучается по нескольким направлениям. Во-первых, это анализ стиля и языка писателя, жанровых и тематических особенностей его произведений, особенности его литературных связей, изучение западноевропейских источников прозы Бестужева-Марлинского. Во-вторых, изучается влияние на творчество писателя его социально-общественной позиции.

Среди западных критиков хотелось бы отметить работу, вышедшую в XXI веке, слависта Льюиса Берги «Александр Бестужев-Марлинский и русский байронизм» [2]. Это сравнительно новая работа, в которой исследуется жизнь и творчество писателя, анализируется «выход» Бестужева на литературную арену и его сознательное превращение в байронического персонажа. В последних двух главах излагается история пребывания писателя на Кавказе, где он не только сражался с горцами, но и утвердился в качестве первостепенной фигуры в русской литературе под псевдонимом Марлинский, встретил свой загадочный конец.

Попытка нового прочтения прозаического творчества писателя-декабриста кавказского периода в контексте диалога культур сделана Л.А. Эмировой и З.Н. Акавовым в монографии, вышедшей в 2004 году, «Кавказская проза А.А. Бестужева-Марлинского: проблемы русского менталитета в евразийском диалоге культур» [9]. Работа посвящена научному осмыслению «литературного» евразийства. В ней сделана попытка проследить кавказское наследие А.А. Бестужева-Марлинского в двух ракурсах – европейском и азиатском.

Произведения А. Бестужева-Марлинского, как отмечалось, имели огромный литературный успех. Особенно покоряли эти произведения молодёжь, которая начинала смотреть на Кавказ, как на страну, полную тайн, опасностей, красоты и мужества. Увлечение произведениями Александра доходило до прямого бегства молодых людей на Кавказ, чтобы приобщиться к этой заманчивой жизни [10].

Кавказом Бестужев-Марлинский заинтересовался ещё задолго до того, как попал туда. В 1823 году он прочитал вышедшую в том же году в Москве книгу С.М. Броневского «Новейшие географические и исторические известия о Кавка-

зе», – первое в русской литературе общее сочинение о Кавказе. В своей статье «Взгляд на русскую словесность в течение 1823 года» Бестужев дал книге Броневского хвалебный отзыв [11]. Характерно, что пожив на Кавказе и лучше ознакомившись с его историей, этнографией, писатель-декабрист, упоминая о той же книге Броневского в «Рассказе офицера, бывшего в плену у горцев», отозвался о ней уже весьма критически. Бестужев-Марлинский не раз обращался к литературе о Кавказе. В его произведениях встречаются упоминания длинного ряда авторов, писавших о Кавказе: Барбаро, Делла Вале, Тавернье, Стрейса, Шардена, Кантемира, Байера, Гмелина, Гольденштедта, Рейнегса, Клапрота, Гамба, Новицкого. Читал также Бестужев, как он упоминает, «Тифлиссские ведомости» – первую русскую газету на Кавказе [6, с. 85]. Как видим, интерес к Кавказу у писателя-декабриста был глубокий, он серьёзно увлечён этим краем.

Очерковая литература А.А. Бестужева-Марлинского разнообразна по тематике и по форме изложения. Во многом это детерминировано особенностями жанра, специфической жанровой границей. Отметим, что под очерком в современном отечественном литературоведении принято понимать разновидность малой формы эпической литературы, отличную от другой её формы, рассказа (и тем более от новеллы), отсутствием единого, быстро разрешающегося конфликта и большей развитостью описательного изображения [12; 13; 14]. В очерковой литературе внимание автора сосредоточено на внешней реальности, что даёт литературоведам некоторое основание ставить их в ряд эпических жанров. Однако в очерках событийные ряды и собственно повествование организующей роли не играют: доминируют описания, нередко сопровождающиеся рассуждениями (как то мы наблюдаем у Бестужева-Марлинского). В очерке затрагиваются не столько проблемы становления характера личности в её конфликтах с устоявшейся общественной средой, сколько проблемы гражданского и нравственного состояния «среды», поэтому он обладает большим познавательным разнообразием.

Есть авторы, формулирующие идею произведения с первых строк. Успех книги во многом зависит от «предмета» очерков. Чаще всего – это вглядывание, «вдумывание» в чужую жизнь, в жизнь ли целого народа или одного человека. Это даёт наблюдателю такой общечеловеческий и частный урок, какого ни в книгах, ни в каких школах не отыщешь. «Что в этой жизни схожего и что несхожего с нашей?.. Воля ваша, как кто ни расположен только забавляться, бродя в чужом городе и народе, не сможет отделаться от этих вопросов и закрыть глаза на то, чего не видел у себя», – пишет И.А. Гончаров [15, с. 111].

Задача очеркиста состоит в том, чтобы познакомить читателя с действительными жизненными фактами, ввести их в жизненный опыт читателя, поэтому при всех своеобразных оттенках достоверность остается основным жанровым признаком очерка. Специфичность изображения характеров и событий в очерковой литературе – их достоверность – естественно и необходимо накладывает оттенок и на её композиционные и языковые особенности. Композиция очерка определена в основном характером тех явлений, которые рисует очеркист. Прежде всего, очеркист выбирает события, но не может так произвольно их подбирать, менять и т. д., как это делает, например, автор рассказа, стремясь к наиболее отчётливой обрисовке характеров. В этом случае, если событие, в котором проявил себя данный человек, не закончено или ещё не достигло своей наибольшей заостренности (кульминации), то и в очерке мы не будем иметь дела со всеми знакомыми нам элементами сюжета. Сюжет очерка может и не иметь кульминации, развязки и т. п.

Так как в центре очерка действительно существовавшие явления жизни, события, то есть, показано именно, что было, – в этом смысле очерк историчен. Документальность есть специфический жанровый признак очерка. Замечено, очерк, точно воспроизводящий реальные факты и явления, в сопровождении прямого истолкования или оценки автора, чаще рассматривают как жанр публицистики. Некоторые исследователи только его считают подлинным очерком.

Литературоведы подчеркивают, что расцвет очеркового творчества в истории национальной литературы обычно возникает тогда, когда в обществе, в связи

с кризисом старых общественных отношений, с возникновением нового уклада жизни, резко усиливаются «нравоописательные» интересы (как то было, например, в XIX веке). Идеям времени всегда соответствуют художественные формы: они «витают» в воздухе, оказывая воздействие на писателей разных поколений и направлений.

Формирование и развитие жанра отличает сложное взаимодействие документальной, художественной и фольклорной форм, объединенных образом рассказчика (или путешествующего героя), что характерно уже для древнейших очерков-«путешествий». Определяющая позиция такого героя – позиция наблюдателя чужого лица. Противостояние «своего» (лица, пространства) «чужому» – формообразующий фактор жанра. Масштаб для оценки явлений чужого мира дает «свой» мир рассказчика. Это его родина. По отношению к ней как внутреннему центру ориентировано все повествование. Как правило, герой, в отличие от «чистого» литературного персонажа, существенно не меняется на протяжении «странствий»: в чужом лице он выступает как (в определенном отношении) обобщенное лицо – как носитель своей национально-культурной традиции, что не может не влиять на «периферию» его индивидуального самосознания и психологию (вольно или невольно).

Все отмеченные «нюансы» специфического жанра в полной мере нашли отражение и в очерковой литературе писателя-декабриста. В очерках А.А. Бестужева-Марлинского кавказского периода жизни ставятся и решаются следующие проблемы: войны и мира, проблемы присоединения Кавказа к России и путей присоединения, проблема героизма, нравственного долга, патриотизма и др. Зачастую основные темы и проблемы кавказских очерков писателя перекликаются.

Ряд очерков («Письмо к доктору Эрману», «Письма из Дагестана», «Он был убит», «Шах-Гусейн», «Кавказская стена», «Горная дорога из Дагестана» и др.) одинаково содержат в себе как элементы военных, так и этнографических, и других очерков. Подчеркнем, что одна из важнейших проблем, которую пытается решить в своих произведениях А.А. Бестужев-Марлинский, является проблема присоединения Кавказа к России. Он размышляет о сущности политики самодержавия, спорит о смысле этого движения. Бестужев отстаивает программу декабристов с её обоснованием исторической прогрессивности присоединения Кавказа к России, с выдвинутыми задачами приобщения его народов к передовой русской культуре. Важно отметить, что взгляды писателя на методы присоединения менялись. Будучи в Дагестане, он приходит к осуждению колониальной политики России. Изменение взглядов А.А. Бестужева-Марлинского можно проследить по его письмам с Кавказа. Эти письма в большинстве своем и составляют очерковую прозу писателя. Как примеры рассмотрим некоторые из них.

«Письмо к доктору Эрману» (1831) «своими поэтическими физико-географическими описаниями Сибири и Кавказа приближает его к литературе физиологического очерка» [10, с. 102]. Кроме этого, автор дает краткую общественно-историческую характеристику нравов кавказских народов. Писатель выступает с просветительской критикой пороков «естественного состояния» – застойности, работорговли, мечтает о просвещении народов Кавказа. Автор уверен, что жители гор, в конце концов, будут просвещены, что – «это издыхающий лев», который будет побежден Россией, несущей культуру и просвещение. Взгляды Бестужева-Марлинского на проблему Кавказской войны во многом совпадают со взглядами Пушкина: веря в прогрессивность прихода России на Кавказ, он осуждает жестокие методы войны. Однако, как и Пушкин, Бестужев-Марлинский видит выход из этого сложного положения в распространении среди горцев христианства. Как в калейдоскопе проходят перед читателем различные уголки Кавказа, мелькают характеристики народов. Бестужев-Марлинский описывает не только быт, нравы и обычаи, но и затрагивает положение женщин-горянок в этом обществе, отмечает их бесправие.

Произведение под названием «Письма из Дагестана» (1832) объединяет цикл очерков, посвященных событиям Кавказской войны, и представляет собой своего рода историческую хронику Кавказской войны. Им свойственна объективность, реалистичность: автор предельно честен перед самим собой и читателями, описывая только то, что видит. Бестужев-Марлинский далек от эзотерики, напротив, желание писателя-декабриста прозрачно: то, что он познал, открыл для себя, должно быть достоянием всех. Это произведение отразило эволюцию взглядов писателя на кавказские события, оно свидетельствует о демократизации его мировоззрения. Сам автор так определяет художественно-эстетическую задачу своих путевых очерков: «Мое дело сказать вам: вот что я видел, вот что мне известно. Я могу довольно верно изобразить вам уголок картины, у которой пороховой дым служит горизонтом и рамами, но не спрашивайте у меня целой панорамы. ... Но ведь надобно же и вас потешить; надобно же хоть сколько-нибудь познакомить вас с театром дагестанской войны» [11, с. 5].

Показывая внутренние противоречия горцев, отказываясь от существовавшего одностороннего понятия в литературе о жизни этого народа как о чем-то «сплошном» в его национальном и бытовом единстве, Бестужев-Марлинский приходит к глубокомысленным выводам. По его мнению, жизнь сложна и противоречива всюду – и в цивилизованном обществе, и в среде простых и «вольных людей» (еще пушкинское – «... и всюду страсти роковые», («Цыганы»). Всё же, несмотря на всю важность и новизну такого вывода, А.А. Бестужев-Марлинский не заостряет на нём внимания, это не является у него обобщающей и типизирующей мыслью, которой пронизаны, например, первые поэмы М.Ю. Лермонтова (поэт сумел увидеть и понять трагизм человеческих отношений). Правда, в кавказских очерках писателя присутствует мысль о необходимости горцам преодолеть их

предрассудки, и как путь к этому он называет «насаждение» среди них просвещения («Шах-Гусейн», «Письмо к доктору Эрману» и др.).

В этом свете становится понятным некоторое «руссоистское» и байроническое восприятие Кавказа, угадывающееся в целом ряде высказываний в его кавказских очерках. Несмотря на то, что Бестужев понимает внутренние противоречия жизни кавказских народов и то положение, до которого довели их война и царские чиновники, он видит в жизни горцев и «идеал руссоистской утопии», противопоставленный им современной цивилизации («Рассказ офицера, бывшего в плену у горцев»).

«Рассказ офицера, бывшего в плену у горцев» (1835) – оригинальное произведение и по форме изложения, и по содержанию. Оно репрезентирует взгляд на жизнь горских народов, описание разных сторон их быта, фольклорных «включений». По поводу жанровой принадлежности до сих пор ведутся споры: очерк ли это, рассказ или повесть. Если помнить, что, с одной стороны, очеркист, «изображая жизненные факты, ... отбирает в жизни лишь самые существенные из них, отмечает в событиях и поведении человека лишь характерные черты, т. е. то, что выражает мысль автора, его отношение к жизни». С другой стороны, «он не вправе их изменять, прибегать к сколь-нибудь значительным элементам вымысла». То специфика жанровой природы упомянутого очерка сводится к тому, что произведение гармонично сочетает в себе элементы и жанра очерка, и рассказа, так как «усиление элементов вымысла приводит к превращению очерка в рассказ, где точность фактов уже не обязательна» [14, с. 98].

Включение в произведение народной фантастики придает очерку особый колорит: удачно завуалировав прогрессивные мысли под поэзию народных горских преданий, автор достигает необычного эффекта. Это сложное переплетение специфических фольклорных и, скажем, «нарративных» черт дает право считать произведение исключением из общего потока очерков А.А. Бестужева-Марлинского. Читатель испытывает смешанные чувства по мере развития «витков» сюжета: кое-какие эпизоды имеют латентный смысл.

В рамках повествования писатель решает и определенную политическую задачу: русский офицер, побывавший в плену у горцев, рассказывает о Кавказе по-декабристски, желая Кавказу благосостояния и культурного прогресса. Отчасти сюжет соприкасается с пушкинским: пока на Кавказ не придет мир, образ «кавказского пленника» не будет терять актуальности. Это не плагиат, не эпигонское произведение, а скорее потребность в описании особой национальной жизни, которую писатель чувствует, а точнее, предчувствует. Конечно, есть фольклорный «эффект»: желаемое выдать за действительное. Художник и время идут рядом, порой художник опережает время. Представляя читателю художественно преобразованную реальность, автор с грустью констатирует, предостерегая перспективность этой темы: «Будьте уверены, – пишет он в «Рассказе...», – что, покаду просвещение не откроет новых средств к довольству, и торговля не разольет его поровну во всех ущельях Кавказа, горцев не отучат от разбоев даже трехгранными доказательствами». К этой теме в дальнейшем обращались и Е. Хамар-Дабанов (Лачинова) в романе «Проделки на Кавказе», и Л.Н. Толстой в своем «Кавказском пленнике». Тем самым Пушкин, а затем Бестужев наметили своеобразную литературную традицию, привнес в художественное искусство эту специфическую тему. Наряду с ней Бестужев-Марлинский намечает в «Рассказе...» и ряд других тем, не менее важных: Кавказ, его своеобразие, жизнь горцев, природа, история, традиции. Раскрыв их, автор одновременно ведет «дешифровку» понятия «кавказский пленник». Писатель-романтик с новой точки зрения человека прогрессивного, просветителя подходит и к разработке образа горца. Для него важен «способ воззрения» на этот вопрос. Авторский взгляд часто не совпадает с популярными и в одинаковой мере неверными замечаниями о кавказцах. В «Рассказе...» он пишет: «... То мы их обвиняем в жестокости, в вероломстве, в хищениях, в невежестве, бог весть в чем! То, кидаясь в другую крайность, восхищаемся их простотой, гостеприимством – и не перечесть какими добродетелями. То и другое напрасно» [11, с. 15].

По мнению автора, широкие рамки понятия «горец» включают и лучшие его стороны, и худшие. Бестужев-романтик стремился к психологическому обоснованию поступков героев. Однако здесь романтизм писателя-декабриста оставался в рамках метафизического понимания природы человека. Если Пушкин и Гоголь показали человека в общественной среде, то для Бестужева-Марлинского положительное и отрицательное в человеке есть, прежде всего, проявление извечных истин. Декабрист Бестужев-Марлинский бичует «варварский деспотизм» Персии, феодальные образования Дагестана. Он ополчается против «азиатского управления»: лживости, лицемерия, лихоимства суда, продажности, против ряда догм ислама. О несправедливости суда, об угнетении, хищении как преимуществе власти, об управлении, основанном на честолюбии и рабской морали, развращающем влияние на народ крепостничества и религии будет говорить восемнадцать лет спустя В.Г. Белинский в «Письме к Гоголю», прибегая к обобщающему образу «азиатского управления».

Скорее всего, А.А. Бестужев-Марлинский продолжает мысли русских и европейских просветителей XVIII и XIX веков: С.Е. Десницкого, Я.П. Козельского, А.Н. Радищева, Н.И. Новикова, Ш. Монтескье, Ж.-Ж. Руссо, Гельвеция, Гольбаха, Сисмонди и др. Однако у Бестужева-Марлинского социально-исторические идеи не стали основой художественного изображения его очерков. Тем не менее, кавказская проза Бестужева-Марлинского – это самая сильная сторона прозы писателя 30-х годов XIX в., так как в её основе лежат жизненные впечатления и непосредственные наблюдения.

Библиографический список

1. Базанов В. *Очерки декабристской литературы*. Москва, 1953.
2. Бэги Л. *Александр Бестужев-Марлинский и русский байронизм*. Санкт-Петербург, 2001.
3. Канунова Ф.З., Айзикова И.А. *Нравственно-эстетические искания русского романтизма и религия (1820 – 1840-е годы)*. Новосибирск, 2001.
4. Кулешов В.И. *Бестужев-Марлинский А.А. (К пересмотру значения). Этюды о русских писателях*. Москва, 1982.
5. Ханмурзаев Г.Г. *Русские писатели XIX века о Дагестане*. Махачкала, 1988.
6. Юсуфов Р.Ф. *Дагестан и русская литература конца XVIII и первой половины XIX в.* Москва: Наука, 1964.
7. Алексеев М.П. *Этюды о Марлинском*. Иркутск: Изд-во Иркутского университета, 1928.
8. Козубский Е.И. Опыт библиографии Дагестанской области. Темир-хан-Шура, 1895. В. *Бестужев-Марлинский А.А. Сочинения*: в 2-х т. Москва, 1958; Т. 2.
9. Эмирова Л.А., Акавов З.Н. *Кавказская проза А.А. Бестужева-Марлинский: проблемы русского менталитета в евразийском диалоге культур*. Махачкала, 2004. Лотман Ю.В. *Русская литература*. Москва: Языки русской литературы, 2001.
10. Шурупич А.Г. *Романтизм Александра Бестужева*. Минск, 1964.
11. Бестужев-Марлинский А.А. *Сочинения*: в 2-х т. Москва, 1958; Т. 2.
12. *Краткий словарь литературоведческих терминов*. Под общей редакцией проф. Л.И. Тимофеева. Изд. четв., испр. и доп. Москва, 2001.
13. *Словарь литературоведческих терминов*: в 2-х т. Под редакцией Н. Бродского, А. Лаврецкого и др. Москва; Ленинград, 1925.
14. *Современный толковый словарь русского языка*. Составитель Т.В. Ефремова. Москва, 2002.
15. Гончаров И.А. *Фрегат «Паллада». Очерки путешествий*: в 2-х томах. Москва: Художественная литература, 1979.

References

1. Bazanov V. *Ocherki dekabristskoj literatury*. Moskva, 1953.
2. B'egni L. *Aleksandr Bestuzhev-Marlinskij i russkij bajronizm*. Sankt-Peterburg, 2001.
3. Kanunova F.Z., Ajzikova I.A. *Nravstvenno-`esteticheskie iskanija russkogo romantizma i religija (1820 – 1840-e gody)*. Novosibirsk, 2001.
4. Kuleshov V.I. *Bestuzhev-Marlinskij A.A. (K peresmotru znachenija). `Etyudy o russkix pisatelyah*. Moskva, 1982.
5. Hanmurzaev G.G. *Russkie pisateli XIX veka o Dagestane*. Mahachkala, 1988.
6. Yusufov R.F. *Dagestan i russkaya literatura konca XVIII i pervoj poloviny XIX v.* Moskva: Nauka, 1964.
7. Alekseev M.P. *Etyudy o Marlinskom*. Irkutsk: Izd-vo Irkutskogo universiteta, 1928.
8. Kozubskij E.I. *Opyt bibliografii Dagestanskoj oblasti*. Temir-han-Shura, 1895. V. *Bestuzhev-Marlinskij A.A. Sochineniya*: v 2-h t. Moskva, 1958; T. 2.
9. `Emirova L.A., Akavov Z.N. *Kavkazskaya proza A.A. Bestuzheva-Marlinskij: problemy russkogo mentaliteta v evrazijskom dialoge kul'tur*. Mahachkala, 2004. Lotman Yu.V. *Russkaya literatura*. Moskva: Yazyki russkoj literatury, 2001.
10. Shurupich A.G. *Romantizm Aleksandra Bestuzheva*. Minsk, 1964.
11. *Bestuzhev-Marlinskij A.A. Sochineniya*: v 2-h t. Moskva, 1958; T. 2.
12. *Kratkij slovar' literaturovedcheskix terminov*. Pod obshej redakciej prof. L.I. Timofeeva. Izd. chetv., ispr. i dop. Moskva, 2001.
13. *Slovar' literaturovedcheskix terminov*: v 2-h t. Pod redakciej N. Brodskogo, A. Lavreckogo i dr. Moskva; Leningrad, 1925.
14. *Sovremennyj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Sostavitel' T.V. Efremova. Moskva, 2002.
15. Goncharov I.A. *Fregat «Pallada». Ocherki puteshestvij*: v 2-h tomah. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1979.

Статья поступила в редакцию 03.10.19

УДК 398

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00197

Illarionov V.V., Doctor of Sciences (Philology), Professor, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: 445325@mail.ru
Illarionova T.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern federal university n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: 445325@mail.ru
Alekseeva N.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern federal university n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: alnatnick@mail.ru
Dmitrieva O.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern federal university n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: oksanadm2006@mail.ru

GENRE ORIGINALITY OF THE YAKUT EPOS. The article discusses the Yakut epic genre originality of the Sakha people, recognized by UNESCO as a Masterpiece of the Oral and Intangible Heritage of Humanity. The authors believe that the Yakut epos is an archaic epos type, so mythological and fairy-tale motifs depending on local traditions can be found in it. Heroic epic olonkho is a major genre in the system of genres of oral poetry of the Sakha people, which in November 25, 2005 was recognized by UNESCO as a Masterpiece of the oral and intangible masterpiece of humanity. The form of this large poetic legends, consisting of an average of 5-10 or 15-25 thousand poems and more depending on the epos volume. Olonkho is among the major epics not only by the volume, according to G.U. Ergis "Featuring an abundance of themes and motifs, monumental images, the perfection of poetic forms and the richness of the language, olonkho is not only the national merit of the Yakuts, but it can also be put in a number of works of world epics, as the Greek "Iliad" and "Odyssey", Russian epic, the Kyrgyz "Manas", the Armenian "David Sosunsky", Karelian-Finnish "Kalevala". The term "olonkho" is used to designate not only genre concept, but also the individual works in this genre, which are commonly named after the name of the main character Nyurgun Bootur Stremitelny, Er Sogotokh, Kulun Kullustuur, Uriing Walan, Myuldyu Silny, etc. Yakut folklorists argue that the narrators memory kept more than 300 different stories. Among them, an important place in olonkho is occupied by women heroins Kyys Nyurgun, Kyys Debeliye, Kyys Kyydaan, etc., in the subjects of which the oldest layers of archaic epic were undoubtedly reflected.

Key words: olonkho, epic story, motive, narrator, olonkhosut, tradition, genre, tale mythological, powerful, heroic.

V.V. Илларионов, д-р филол. наук, проф., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, E-mail: 445325@mail.ru
T.V. Илларионова, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, E-mail: 445325@mail.ru
N.N. Алексеева, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, E-mail: alnatnick@mail.ru
O.N. Дмитриева, канд. филол. наук, доц Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, E-mail: oksanadm2006@mail.ru

ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ЯКУТСКОГО ЭПОСА

В настоящей статье рассматривается якутский эпос народа саха-олонхо, признанный ЮНЕСКО шедевром устного и нематериального наследия человечества. Целью статьи является анализ изучения жанрового своеобразия олонхо. Особое внимание уделено определению термина олонхо. Также в статье рассматриваются ключевые этапы изучения эпоса олонхо, приведён анализ взглядов отечественных исследователей, таких как Г.У. Эргис, Н.К. Антонов, В.Я. Проп и др. Авторы считают, что якутский эпос представляет архаический тип эпоса, поэтому в нём можно найти мифологические и сказочные мотивы, которые зависят от локальных традиций. Изучив записанные и изданные олонхо, авторы предполагают, что имеются три вида локальных сказительских традиций и что взаимодействие олонхо и сказки в немалой степени зависит и от локальных традиций. Обосновывается мысль о том, что при изучении олонхо и репертуара олонхосутов центральных районов преобладает героическая направленность. На основе изучения северных олонхо, выявлено, что по сюжету эти олонхо имеют специфические отличия от олонхо Вилюйских и центральных районов.

Ключевые слова: олонхо, эпос, сюжет, мотив, сказитель, олонхосут, традиция, жанр, сказка, мифологический, богатырский, героический.

The origin of the word "olonkho" is still not clear. It is interesting that similar words are found in other nations. For example, "onhto" in the Buryat language means "a fairy tale", and the Kyrgyz, Kazakhs and Turkmens call a song "Olen". Professor

N.K. Antonov considers the component "ho" to be the basis of the word "hohuy" (chant) [1, p. 25]. The given word not only close in value, they probably have the same base. On the closeness of the Buryat folklore to our G.U. Ergis saying: "... the Buryat"

uligers "or ontho and Mongol-Oirat" thulium are the "closest to olonkho by its richness, fabulously mythological elements of the composition, as well as individual motifs and epic formulas" [2, p. 6] and the remark of a famous Yakut historian, ethnographer G.V. Ksenofontov: "The successors of the Yakut stories in the Baikal region are the Buryats, the most northern branch of the Mongolian tribe, settled on both sides of Lake Baikal" [3, p. 401] fully confirm this.

Thus, olonkho is an oral folk work glorifying the heroic feat of the heroes, which is a feature of the triumph of good. There are olonkho recorded in prose and in verse. V.Ya. Propp considers division into lines of verse as an important feature of olonkho [4, p. 5]. In fact recorded in prose olonkho are identical to folk songs and pieces, performed a song close to the poetic works. The best example of interaction between prose and verse is an olonkho of I.G. Timofeeva-Teplokhova "Kuruubay haanaah Kulun Kullustuur", which can be found in the works prepared for publication by E.K. Pekarsky and G.U. Ergis. Edited by E.K. Pekarsky olonkho was published in prose form. In pre-revolutionary times olonkho was not seen as a poetic work, which led to consider olonkho as a "fairy tale".

P.A. Olyunsky's undoubted merit is the fact that he began to consider olonkho as a monumental poetry and introduced its writing in the form of verse.

In fact, both prose description and poetic story in olonkho interact. It is possible dependence on the local traditions. In the central regions where olonkho is common, developed many well-known, respected by people olonkhosuts, olonkho is performed in verse form, collecting a lot of people who are distressed for heroes Aiyi. And in the northern olonkhosuts it is common to tell introductory part and song episodes. In Viliui olonkhosuts utterance in prose is rarely found. Interaction of prose and verse can be considered as the main feature of the early epics.

Olonkho refers to the ancient epics, but the time of its occurrence has not yet clarified. V.Ya. Propp, V.P. Zhirmunsky, E.M. Meletinsky consider olonkho as a type of archaic epic. In the opinion of S.V. Yastremsky, P.A. Olyunsky, I.V. Puhov et al. olonkho was originated when the Yakuts lived in the South in close connection with the people of Turkish origin, but it took root, strengthened only with their moving to the north, on the territory of modern Yakutia. N.V. Emelyanov, V.T. Petrov evaluated olonkho as a "national product, reflecting the emergence of ethnicity, its self-image, its moral and ethical criteria" [5, p. 90 – 94].

In olonkho there are no names of historical figures in the Turko-Mongolian epics. The opposition of light and shade is given in it through the images of tribes of aiyi and abaasy, by their battles. But without doubts that olonkho arose on the basis of the history of the people who made it. It has incorporated the centuries-old wisdom of the Sakha people; its deep philosophy and aspiration forward, covering all passed way of development, and is thus evaluated as a historical chronicle of our people. It should be noted that having been arisen in ancient times Yakut epic passed from mouth to mouth of all new generations, taking in its turn everything new, developing and transforming in the best sense.

Olonkho is rightly considered the pinnacle of folklore. Begun by I.A. Hudyakov's study the researches of olonkho are still continued today with more intensity, but specialists of epic poetry from the side of the genre have not yet agreed. Before the revolution there were mostly notations of olonkho text, its publication and translation into Russian. In this short introductory articles written about olonkhosuts, their lives and the manner of performance. But it is seen as a tale olonkho in the scientific literature. I.A. Hudyakov in his writings about folklore applied the term "fairy tale". To indicate olonkho and other prose works. He was not involved in the special study of olonkho, its genre. Therefore, we can assume that naming them olonkho tale is based on the surprising fantastic olonkho plot. Hudyakov's term "fairy tale" was used later by N.S. Gorohov, V.L. Seroshevsky, V.L. Priklyonsky et al. in their writings and in the publication of olonkho texts. Assessing the work of V.L. Seroshevsky "The Yakuts", E.K. Pekarsky noted the impact of I.A. Hudyakov [6, p. 423]. But he himself adhered to the introduced by Khudyakov term: "... by the term "a tale" we mean various types of Yakut folk literature, with an element of fantasy". But the epic genre is multifaceted and has its own specific features, about which E.K. Pekarsky was perfectly aware also. In his article about olonkho he noted very correctly: "Olonkho takes the central place in the Yakut folk poetry. Nevertheless it is extremely difficult to define olonkho. All the same, apart from the size of the main features that distinguish olonkho from "kepseen" (ie, a fairy tale – VI), is the language itself, the plot and the transmission [6, p. 426]. Hence, in his famous dictionary the word "olonkho" he defined as the heroic epic, epic song about the exploits of the heroes; a heroic poem, written in the form of verse. But then he made a very controversial addition: "The tale, a fictional story; history (i.e., Russian fairy tales, which were included in the Yakut folklore – VI), a fable. As can be seen from here the pre-revolutionary researchers were not sure how to determine the genre olonkho.

Olonkhosuts themselves clearly distinguished olonkho from fairy tales, especially fables and taken over from Russian settlers tales. Moreover V.L. Seroshevsky noticed that the Yakuts did not approve the frequent use of apt descriptive terms of olonkho by narrators of fairy tales, this is the language "the Yakuts consider as a sign of a bad taste, if the storyteller in" kepseen "in an unspecified location inserted epic overto and allow themselves indiscriminately to mix the two forms".

P.A. Olyunsky although used the term "fairy tale", as can be seen from his article, counted olonkho to epic works, depicting the heroic deeds of heroes to protect the well-being and happy life of aiyi tribe emphasizing their high destiny [7, p. 128 – 194]. Since the thirties, Russian researchers studying translated into Russian texts of olon-

ho, having compared them with the texts of epics of the Turkic-Mongol peoples, began to refrain from the use of the term "fairy tale" in relation to olonkho. S.E. Malov called olonkho an epic poems. Academician A.N. Samoylovich came to the same conclusion: "In my opinion, olonkho is an epic poem" [8, p. 23]. Academician A.P. Okladnikov well studied ancient history and culture of the Sakha people thought that olonkho was a colossal epic poem about heroes [9, p. 257]. Experts involved in the study of olonkho for many years G.U. Ergis, I.V. Puhov, N.V. Emelyanov without doubt put olonkho in the group of epics. But, for the first time G.U. Ergis who had thoroughly examined olonkho as a genre introduced a new definition of "heroic epic", which reveals the heroic adventures of heroes, distribution of the genus aiyi for the triumph of life on Heartland [2, p. 5 – 60]. I.V. Puhov in fundamental work, revealing the basic images of olonkho, and in subsequent articles thoroughly introduced the concept of the heroic epic, which is particularly important in determining olonkho genre. As a result, there was a possibility of comparing olonkho with world-famous epics – Kyrgyz "Manas", Altai "Maadai Khara", Uzbek "Alpamysh", Buryat "Geser", Kalmyk "Dzhangar" and others.

But according to genre features and the described time olonkho may be different from these epics. Having studied the Russian epic V.Ya. Propp included Siberian peoples epic and olonkho, into the epics that have arisen in the pre-state period [4]. E.M. Meletinsky using his main provisions, called pre-state epic as archaic [10]. V.M. Zhirmunsky often cited olonkho as an example in his research works. To uncover the historical and typological features and content of Siberian peoples epics, separate emerged later epics, academician found it possible to call "the heroic fairy tale" the tales about heroes [11]. I.V. Puhov was opposed to calling olonkho as tales about heroes. In this regard he wrote: "Academician V.M. Zhirmunsky, seeking to show the historical and typological originality of the epic of a number of Siberian peoples, including olonkho, and their difference from the monuments of the later type, offered to call them as "heroic fairy tales". However, we believe that the term "heroic fairy tale" in this case is not suitable, because it seems to translate the ancient heroic epic into a different genre, brings it closer to a fairy tale. Of course, olonkho has similarities with the tale, including the heroic tale, but still there are substantial differences" [12, p. 26]. Yes, indeed, olonkho and a tale, though different in genre, content, artistic and visual descriptions, they have a lot of similar things. So, fabulous olonkho characters fall into many adventures, from which inexplicably are saved with the help of magic, die and become alive more than once, change their appearances. Besides all these, both in this and in another genre mythological characters, motifs are found.

Interaction of olonkho and fairy tales, in our opinion, to a large extent depends on local traditions. In studying olonkho and the repertoire of central areas olonkhosuts, the predominance of the heroic pattern are revealed. Regarding this N.V. Emelyanov divided olonkho plot into three groups: 1) Populating the middle earth by human beings; 2) Olonkho about ancestors of uranhaytsy-Sakha; 3) Protection of the aiyi tribe and uranhaytsy-Sakha [13].

N.V. Emelyanov considered the third group of olonkho as the most advanced in terms of genre and came to the conclusion that a classic example of this group is an olonkho "Duluruyar Nurgun Bootur" [13, p. 5].

Olonkho with such names, as a rule, it is in the repertoire of central areas olonkhosuts. The people of Tattinty area consider it to be their native and are proud of it. In each settlement (nasleg), anywhere in the area people knew olonkho very well, played it [14, p.4]. In Vilyui region and northern districts olonkho performing under this title is very rare [15, p. 28 – 29]. Recorded in the central areas and published olonkho "Biidi-uribet Miuldu Bege", "Kuruubay haanaah Kulun Kullustuur", "Ala Burkun" glorify the triumph of goodness and life for the sake of victory over evil which completed all the adventures and battles of aiyi tribe heroes. In all olonkho of central areas heroic deeds, feats of heroes' salvation of men and happiness in the middle ground are displayed. The heroic spirit dominates over fantastic and mythological motifs, occupies a special place in their description with the epic scale, colorful and at the same time inherent epic inspirational, solemn language of all the actions, adventures, feats of heroes.

With the spread and development of story-telling traditions, during which olonkhosuts learned the best skills from each other, encouraging each other in an honest competition, heroic pathos of this type of interpretation of the national product grew, turning into a major olonkho epic monument, the pride of the whole spiritual culture of Sakha people. But you cannot say that all olonkho equally reached a high level. Here the decisive role was played by the mastery, talent of an olonkho story teller, existing environment and the epic traditions. After studying the written and published olonkho, we can assume that there are three types of local olonkho telling traditions.

First, the tradition of central districts olonkhosuts represented by the above-mentioned classic olonkho "Djuluruyar Nurgun Bootur". Works of olonkho researchers, in particular, a large monograph of I.V. Puhov, is based on this tradition PhD thesis I.V. Puhov "Idea and images of olonkho. Myulduy Silny of D.M. Govorov", later came out the work of Puhov on the basis of his dissertation in 1962 "Yakut heroic epos – olonkho". Olonkho of Viliuisk region is similar to olonkho of central areas. There were rarely met performers of "Nurgun Bootur," olonkho but, unfortunately, no such work is fixed in writing. Olonkho tellers, including this olonkho in their repertoire are I.M. Haritonov – Saakyrdaah, S.V. Petrov in their youth had gone through all vast taiga, and perhaps more than once heard the famous olonkho-tellers of the central districts. As G.M. Vasilev noted, gold-Bodaybo before the revolution, was a meeting place for people of various races and talents from all over Yakutia. In the cities, fairs, staging posts of big trade routes and gold mines working people cut out of agriculture in search of work, as well as various kinds of fortune and adventure seekers flocked. Among

them there were a lot of people's talents-olonkho-performers and storytellers, singers from different Yakutian districts and uluses. And places of a large gathering of people ... often turned into the arena of regular meetings and competitions among storytellers, who because of the developed traditions became ardent champions of native districts honor, ulus and just kins [16, p. 10 – 11]. Thus olonkho-telling traditions of Vilyui region and the central areas developed in close interaction and in connection with the ethnic identity of the Sakha people, which led to their strengthening and expansion of the heroic pathos in olonkho. As a result, recorded later olonkho of V.O. Karataev "Modun Sogotokh Er", "Erbehtey Bergen", "Uoluya Bootur", "Kun Diribine", "Modun Sogotokh Er", "Ady-Budu," A. Vasiliev etc. do not have large differences from olonkho of central areas, in particular, from "Nurgun Bootur" olonkho.

Northern olonkho by the plot has specific differences from olonkho of Vilyuysk and central areas. It is appropriate to recall the statement of P.E. Efremov "Northern olonkho always has one plot. Important in the deeds of heroes is a heroic courtship and procreation, protection of айыу tribe is absent" [17, p. 7]. It should be noted that the northern olonkho evolved, spreading in three main areas: Verkhoyansk, Kolyma

and north-west of Yakutia, or, according to P.E. Efremov, olonkho of "deer Yakuts." Their difference may lie in the fact that they show the early period of olonkho development so they contain fairy-tale motifs inherent in the archaic epic. This may explain why I.A. Hudyakov, which was the first to record, translate into Russian and study olonkho, left notes about olonkho based on traditions of Verkhoyansk olonkhosuts, he called olonkho a "fairy tale". It should be noted that the epics and fairy tales I.A. Hudyakov considered as a single genre called olonkho (fairy tale): "First of all, we must remember, that fairy tales make up for the Yakuts undeniable historic truth. They serve as their main native poetry, the main means of education, they go near their customs beliefs, they make sense of the past as far as possible, they serve as the main source for all the phenomena of life ..." [18, p. 372]. In these words the scientist who first studied the folklore of Yakuts, particularly the Yakut epos disclosed syncretic character of an olonkho, where you can find both mythological and fairy-tale and heroic stories that are typical of the early archaic epics. In this regard, Verkhoyansk epic tradition gives great material for an understanding of the genre specificity of Yakut epic.

Библиографический список / References

1. Antonov N.K. «Notes on epic and music of the Yakuts». Polar star. 1975; 6: 130 – 133.
2. Ergis G.U. Essays on the Yakut Folklore. M.: Nauka: 1974.
3. Ksenofontov G.V. Uraanhay sakhalar: essays on the early history of the Yakuts. Irkutsk: Vost.Sib. region. Publishing House, 1937.
4. Propp V.Y. Russian heroic epic. L.: Goslitizdat, 1958.
5. Emelyanov N.V., Petrov, V.T. «Epic tradition of the Yakuts and epic self-identity». Folklor heritage of Siberia and the Far East. Yakutsk, 1991.
6. Pekarsky E.K. Yakut fairy-tale. («On the fiftieth anniversary of scientific and social activities»). L.: 1934.
7. Oyunsky P.A. Yakut tale (olonkho), its plot and content. Yakutsk: Publishing House: 1962.
8. Samoylovich A.N. «Yakut old oral literature» (Yakut Folklore). M., 1936.
9. Okladnikov A.P. History of the Yakut ASSR. Moscow-Leningrad, 1955.
10. Meletinsky E.M. The origin of the heroic epic. Early forms and archaic monument. M.: Vost. lit., 1963.
11. Zhirmunsky V.M. Turkic heroic epic: Fav. Proceedings. L.: Nauka, 1979.
12. Pukhov I.V. Yakut heroic epos olonkho. Key images. M.: Publishing House of the USSR AG, 1962.
13. Emelyanov N.V. Plots of Yakut olonkho. M.: Nauka, 1980.
14. Androssov E.D. Tatta olonkhosuts and singers. Yakutsk: CIF "Sitim", 1993.
15. Ilarionov V.V. Art of Yakut olonkho-performers. Yakutsk: Publishing House, 1982.
16. Vasiliev G.M. Living Spring: On the oral poetry of the Yakuts. Yakutsk: Bk. Publishing House, 1973.
17. Efremov P.E. Epic creativity of northern Yakuts – reindeer-breeders. Archive YSC, f.8, op.13, d.188.
18. Khudyakov I.A. Brief description of the Verkhoyansk district. L.: Nauka, 1969.

Статья поступила в редакцию 10.09.19

УДК 811. 161+378 (082 +0,75.8)

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00198

Konyashkin A.M., Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia),
E-mail: vika.karamashewa@yandex.ru

TYPICAL AND DIFFERENTIAL FEATURES OF BINARY SENTENCES. In the article binary sentences are investigated: biinfinitive sentences – sentences of the type *to doubt – means to look for* and binominative sentences of the type *Moscow – is the capital of Russia*. In a basis of the semantico-syntactical organization of these sentences there is a principle of binarity. The author of the article concludes about the relative conformity of logical and grammatical structure of binary sentences. As a result of the linguistic analysis the position of binary sentences in the syntactic system of Russian language is specified.

Key words: semantics, syntax, repetition, sentence, word, analysis, infinitive, biinfinitive sentence, comparative analysis.

A.M. Коняшкин, д-р филол. наук, доц., Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: vika.karamashewa@yandex.ru

ТИПОВЫЕ И ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ БИНАРНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

В статье исследуются бинарные предложения: биинфинитивные предложения – предложения типа «*Сомневаться – значит искать*» и биноминативные предложения – типа «*Москва – столица России*». В основе семантико-синтаксической организации этих предложений лежит принцип бинарности. Автор статьи приходит к выводу об относительном соответствии логической и грамматической структуры бинарных предложений. В результате лингвистического анализа уточняется положение бинарных предложений в синтаксической системе русского языка.

Ключевые слова: семантика, синтаксис, повтор, предложение, слово, анализ, инфинитив, биинфинитивные предложение, сравнительно-сопоставительный анализ.

Принцип бинарности, сформулированный Р. Якобсоном [1, с. 227], является одним из основополагающих принципов языковой системы, в которой на всех её уровнях, от фонетического до синтаксического, обнаруживаются многочисленные двойственные противопоставления, обнаруживаются даже в тех случаях, когда число рассматриваемых категорий более двух. Например: именительный падеж – косвенные падежи, простые предложения – сложные и т. п. В сущности, принцип бинарности – это одна из языковых универсалий.

Бинарные предложения – это биноминативные и биинфинитивные предложения, предикативное ядро которых формируется путём повтора одной части речи в её исходной форме: существительного и инфинитива.

Например: *Молодость – это здоровье; Курить – здоровью вредит*. Бинарные предложения выражают значение отождествления, опирающееся на конструкцию тождества (инфинитив – инфинитив, номинатив – номинатив), что позволяет квалифицировать их как логико-грамматический тип предложения тож-

дества [2] и предложения тождества симметричного строения. Ср.: *Дедушка – сторож; Дедушка был сторожем*.

Второе предложение несимметричного строения, поскольку здесь наблюдается «нарушение» принципа бинарности на компонентном, уровне – асимметричность падежных форм номинативного подлежащего и именного компонента составного сказуемого в форме творительного падежа

Нарушение принципа бинарности на данном уровне не может не сказаться на характере инвариантного значения, поскольку всякая асимметричность строения оказывает влияние на семантическую организацию предложения и «препятствует» выявлению типового значения отождествления, то есть инвариантного значения.

Асимметричностью другого рода и более высокого уровня является несоответствие между бинарностью синтаксической структуры рассматриваемых предложений (подлежащее-сказуемое) и тринарной структурой логического суждения (субъект-связка-предикат).

В бинарных предложениях это несоответствие проявляет себя, по сравнению с другими двусоставными предложениями, менее отчетливо: форма тождества является в них выразителем значения отождествления. Они могут служить образцом предложений, наиболее полно соответствующих по своему строению структуре суждения: подлежащее (субъект логический – предмет суждения) – связка – основной компонент сказуемого (предикат). Установление данного соответствия, диктуемое задачами отождествления, носит относительный характер.

Таким образом, соответствие между формальной организацией бинарных предложений и логического суждения максимальное, но не абсолютное. Это означает, что логика и грамматика диалектически взаимосвязаны и относительно автономны по отношению друг к другу, что вторая зачастую «опланирует» первую.

Бинфинитивные предложения (БИП) – одна из структурно семантических разновидностей инфинитивно-подлежащих предложений, это предложения с морфологической невыраженностью зависимости сказуемого от подлежащего. Показателем этого является абсолютная идентичность инфинитивных форм, порядок следования составов, видовая координация, интонационные средства, местоположение связки как элемента аналитической структуры сказуемого. Двусторонняя предикативная связь, осуществляемая при помощи этих средств, организует БИП как синтаксическую единицу [3].

Примеры: *Послушаться его писем – значило бы сделать для себя неприглядность* (А. Чехов); *Жениться – не лалоть надеть* (посл.).

В силу абсолютной неизменяемости инфинитива, асимметричность предикативных компонентов в БИП невозможна. Для того чтобы аморфологические инфинитивы синтезировались в предикативное ядро, «связующей» роли связки оказывается недостаточно. Требуются дополнительные средства связи. В частности, видовая координация – «согласование» в виде.

Инфинитив полифункционален и имеет в грамматической системе широкое представительство: инфинитивно-подлежащие предложения, сочетания с модальными и фазисными глаголами, главный член односоставного инфинитивного предложения. Тем самым как бы проецируется инфинитивный подуровень грамматики. Исследование синтаксических единиц со структурообразующим инфинитивом без предварительного анализа инфинитива невозможно.

По своему происхождению инфинитив – это косвенно-падежная форма дательного или местного падежа отглагольного существительного с основой на *i* – застывшая форма имени, перешедшая в глагольную систему, однако установить связь инфинитива с конкретным падежом весьма проблематично. Современный инфинитив – это полифункциональная, неспрягаемая, участвующая в выражении предикативных значений исходная форма глагола. Установлено, что индоевропейский язык не имел инфинитива. В нем нельзя было сказать ни «нести», ни «делать», но только «я несу» или «я сделал».

В ходе исторического развития языка произошла своеобразная инверсия: финитный глагол перестал быть исходной формой глагольной парадигмы – ею стало бывшее имя. Подтверждений именного происхождения инфинитива служит, как нам кажется, его соотносительность (омонимичность) с именем существительным: *лечь* (инф.) – *лечь* (сущ.), *знать* (инф.) – *знать* (сущ.) и семантический параллелизм между инфинитивом и девербативом: *курить* (курение) – *здоровью вредить* (вред).

С точки зрения структуры БИП характеризуется тем, что его основу составляет конструкция тождества, предикативное ядро организуется двумя главными членами – подлежащим и сказуемым, репрезентируемыми инфинитивами. Обязательным элементом предикативного ядра, точнее, структуры сказуемого является и связка, маркирующая как синтаксическую, так и семантическую структуру БИП.

Бинфинитивному предложению как определенной единице грамматической системы языка соответствует определенный тип мысли – тождество, речевое же его содержание – это конкретная семантика, основу которой составляет значение отождествления.

БИП – эффективное средство передачи и хранения «устойчивой» информации, средство языковой фиксации результатов мыслительно-познавательной деятельности и добытых эмпирическим путем знаний.

Включение БИП в систему инфинитивно-подлежащих предложений производится на основе учета подлежащей позиции инфинитива. Инфинитив не субстантивируется, не обладает предметным значением, однако он, в силу отсутствия «глагольной динамики», находится к имени гораздо ближе, чем спрягаемые формы. Глагольная природа инфинитива такова, что он может быть функциональным аналогом «ядерной» подлежащей формы – номинатива. На основе анализа формы и функции, соотношенности частеречного статуса и членопредложенческой функции инфинитива становится возможным не только выявление специфики представления подлежащего, но и специфики выражения всего комплекса грамматических значений. Если в предложениях *Vf* в центре этого выражения находится компонент, занимающий позицию предиката, то в бинфинитивных – предикативное ядро. Иными словами, инфинитивное подлежащее принимает в выражении синтаксической модальности и синтаксического времени непосредственное участие.

Инфинитив, по сравнению с другими инфинитивными формами – причастием и деепричастием, – выражающими значение дополнительной предикативности, не маркируемое структурной схемой, обладает большим предикативным потенциалом.

Биноминативные предложения – предложения типа *Жизнь – это борьба* – это одна из структурно-семантических разновидностей инфинитивно-подлежащих предложений. Всё многообразие форм подлежащего и основного компонента составного именного сказуемого сводится к существительному в именительном падеже – номинативу с предметным, в широком смысле, значением. Предметное значение, неизменяемая и грамматически независимая форма номинативного подлежащего, неизменяемая форма основного компонента сказуемого и обязательное наличие связки в структуре сказуемого – это основные, строго обязательные маркеры биноминативных предложений, которые, в свою очередь, относятся к группе бисубстантивных предложений «предикативное ядро которых организовано двумя именами существительными». Они «представляют собой большую, активно функционирующую в русском языке группу предложений, отличающихся от других групп прежде всего именно способом организации предикативного ядра» [4, с. 25]. Из всего многообразия бисубстантивных предложений только биноминативные, как предложения симметричной структуры, входят в группу бинарных предложений.

Почему два номинатива способны вступать в предикативные отношения? Как номинатив участвует в выражении предикативного признакового значения – *предмет-признак*? Функция подлежащего – основная функция номинатива, обусловленная его лексической семантикой, морфологическими особенностями, синтаксической полифункциональностью и валентным потенциалом.

В логике всегда отмечалась связь между понятиями предмет и признак, ибо сущность первого раскрывается во втором. В широком, обобщенном смысле это не только атрибут как неотъемлемая сторона предмета, но и предикат, то есть предикативный признак.

Эффективность многоаспектного подхода проявляется не только в том, что он позволяет выявить системные отношения в рамках отдельного предложения, но и в системе связей между конкретными типами предложений.

Систематизирующее значение бинарных предложений проявляется в их типологической неоднородности. С одной стороны, это простые двусоставные предложения. При этом БИП относятся к инфинитивно-подлежащим предложениям, а биноминативные – к номинативно-подлежащим, а общеизвестно, что именно эти подтипы и структурируют типологию простого двусоставного предложения. С другой стороны, как уже отмечалось, бинарные предложения относятся к логико-грамматическому типу предложений тождества симметричного строения.

Перечисленные признаки, наряду с инвариантным значением отождествления, составляют перечень типологических признаков бинарных предложений. К дифференцирующим признакам следует отнести многочисленные добавочные значения, осложняющие типовое значение отождествления.

Например, бинфинитивные предложения: *Стыдиться лжеца, шутить над дураком И спорить с женщиной – всё то же, Что воду черпать решетом, от сих трёх зол избавь нас, боже...* (М. Лермонтов); *В баню сходить – грех смыть* (В. Иванов); *Думать так – значит не понимать происходящего* (А. Югов); *Веру переменить – не рубашку переодеть* (посл.).

В первом предложении отождествление осложняется сравнительно-сопоставительными отношениями, во втором и третьем – значением обусловленности, в четвёртом – значение отрицания отождествления осложняется оценками по трудности / легкости сопоставляемых действий. Ср.: *Рубашку переодеть легко, а веру переменить трудно*.

Биноминативные предложения: *Умный сын – отцу помощник* (посл.); *Две бабы – базар, три бабы – ярмарка* (посл.).

Помимо отождествления, имплицитно выражаются сравнительно-сопоставительные отношения и отношения обусловленности. Ср.: *Если сын умный, то он отцу помощник: Две бабы как базар: Если три бабы соберутся, то...*

Как видно из примеров, жёсткость синтаксической конструкции тождества не является препятствием для бесчисленных трансформаций семантической структуры бинарных предложений на имплицитном уровне. По всей видимости, это объясняется тем, что основным способом реализации типового значения отождествления является лексико-синтаксический способ.

Итак, бинарные предложения характеризуются типологической многоплановостью. Они относятся к простым двусоставным предложениям.

Наряду с этим, биноминативные предложения относятся к группе бисубстантивных предложений и составляют сферу пересечения номинативно-подлежащих предложений и предложений тождества.

Бинфинитивные предложения относятся к подклассу глагольных предложений и составляют сферу пересечения инфинитивно-подлежащих предложений и предложений тождества [5, с. 41].

Помимо принципа бинарности, проявляющегося в симметричности многоаспектной организации рассматриваемых предложений, типологическая многоплановость, присущая им, также является одним из условий формирования группы бинарных предложений. Репрезентируя номинативно-подлежащие и инфинитивно-подлежащие предложения, они составляют ту область синтаксиса, в которой данные подтипы «объединяются» в простые двусоставные предложения.

Несводимость формы предложения к его смысловому содержанию, автономность формальной организации предложения по отношению к двухкомпонентной экзистенции суждения создают в структуре бинарных предложений

асимметрию логического и грамматического аспектов. В бинарных предложениях это несоответствие не проявляется себя сколь-нибудь отчётливо, ибо форма тождества является в них выразителем значения отождествления. Они могут служить образцом предложений, наиболее полно соответствующих по своему строению структуре суждения.

Бинарные предложения служат для передачи строго определённого типа мысли – тождества. Однако соответствие мыслительного содержания, хотя и затрагивает один из важнейших аспектов предложения – логико-семантический, не может служить основанием для сведения всего живого многообразия функциональных, эмоциональных, оценочных разновидностей бинарных предложений, свободно поддающихся логическому анализу, к одному логико-грамматическому типу предложения-суждения. Иначе говоря, логическое содержание предложения не должно отодвигать на второй план анализ лингвистической семантики, например, дифференциацию значений синтаксических структур и учет морфологических особенностей предиктируемых компонентов. Так, напри-

мер, предложения *Мой отец – учитель*; *Пороть – значит расшивать* – это бинарные предложения, характеризующиеся возможностью реальной обратимости. Ср.: *Учитель – мой отец*. А предложения типа *Наша задача – учиться*, *Учиться – наша задача*, несмотря на такую возможность, бинарными не являются, поскольку первое – номинативно-подлежащее, второе – инфинитивно-подлежащее.

Различие последствий обратимости объясняется и тем, что биноминативные и биинфинитивные предложения, в отличие от последних, организованы по принципу бинарности и составляют в рамках предложений тождества группу бинарных предложений.

Толкование лексического значения слов зачастую репрезентируется в словарях в виде бинарных предложений.

Многоаспектный анализ бинарных предложений, исследование их синтаксической неоднородности создаёт определённые предпосылки уточнения типологии простого двусоставного предложения.

Библиографический список

1. Якобсон Р. *Избранные работы*. Москва: Прогресс, 1985.
2. Ревзин И.И. Логико-грамматический тип предложений тождества. *Теоретические проблемы современных индоевропейских языков*. Ленинград: Наука, 1975: 347 – 365.
3. Герасименко Н.А. Содержание понятия *предикативный признак* в бисубстантивных предложениях. *Семантические и грамматические аспекты предикации в современном русском языке*. Москва: МПУ, 1998: 24 – 28.
4. Коняшкин А.М. *Семантика и структура биинфинитивных предложений*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 1990.
5. Коняшкин А.М. *Инфинитивно-подлежащие предложения в русском языке*: монография. Абакан: ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2018.

References

1. Yakobson R. *Izbrannye raboty*. Moskva: Progress, 1985.
2. Revzin I.I. Logiko-grammaticheskij tip predlozhenij tozhdestva. *Teoreticheskie problemy sovremennyh indoevropskikh jazykov*. Leningrad: Nauka, 1975: 347 – 365.
3. Gerasimenko N.A. Soderzhanie ponyatiya *predikativnyj priznak* v bisubstantivnyh predlozheniyah. *Semanticheskie i grammaticheskie aspekty predikacii v sovremennom russkom yazyke*. Moskva: MPU, 1998: 24 – 28.
4. Konyashkin A.M. *Semantika i struktura biinfinitivnyh predlozhenij*. Dissertacija ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1990.
5. Konyashkin A.M. *Infinitivno-podlezhaschnye predlozheniya v russkom yazyke*: monografiya. Abakan: HGU im. N.F. Katanova, 2018.

Статья поступила в редакцию 10.09.19

УДК 81.373.45

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00199

Li Yang, postgraduate, Moscow Lomonosov State University (Moscow, Russia), E-mail: yoyo19930201@gmail.com

Dedova O.V., Cand. of Sciences (Philology), Professor, Moscow Lomonosov State University (Moscow, Russia), E-mail: ov-dedova@yandex.ru

THE ANALYSIS OF MECHANISMS OF FORMATION OF THE LEXICAL SEMANTIC GROUP “INTERPERSONAL COMMUNICATION ON THE INTERNET”.

The article describes literature and mechanisms of the lexical semantic group (LSG) “interpersonal communication on the internet”. This form of communication depends on the global diffusion of Internet technology. There is necessity of defining a large number of innovative realities that support giving rise to the active neological processes in modern Russian language. In spite of the practical significance, the lexical fodder hasn't become one of the systematic objects description object. Due to the denotation field, which has material characteristics, this lexical semantic group is dominated by noun. The article identifies and analyzes mechanisms of forming of the notional neological units: the different facets of English adaptation, the derivation of word formation and semantic associated with these neological processes. In formation of this lexical semantic group, the preponderance of these methods derivation is associated with the influence of English language.

Key words: interpersonal communication on the internet, neological processes in modern Russian language, network vocabulary, actual methods of English adaptation.

Ли Ян, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: yoyo19930201@gmail.com

О.В. Дедова, д-р филол. наук, проф., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: ov-dedova@yandex.ru

АНАЛИЗ МЕХАНИЗМОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «МЕЖЛИЧНОСТНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ИНТЕРНЕТЕ»

В статье описываются источники и механизмы формирования лексико-семантической группы слов (ЛСГ) «межличностное общение в интернете». Данный тип общения обусловлен глобальным распространением сетевых технологий. Необходимость обозначения многочисленных инновационных реалий, его поддерживающих, вызывает активные неологические процессы в современном русском языке. Несмотря на свою актуальность, данный лексический материал пока не стал объектом системного лингвистического описания. Ввиду специфики денотативной сферы, имеющей предметный характер, здесь преобладают имена существительные. В статье выявляются и анализируются механизмы образования субстантивных неологизмов: различные аспекты адаптации англицизмов, словообразовательная и семантическая деривация, сопутствующие данному процессу. Преобладание этих способов деривации в формировании группы связано с влиянием английского языка.

Ключевые слова: межличностное общение в интернете, неологические процессы, интернет-лексика, адаптация англицизмов.

Интернет, как особая коммуникативная среда, принёс с собой новые способы общения, стереотипы речевого поведения, новые формы существования языка. Изменения спровоцированы инновационным характером текстового носителя и каналов коммуникации. Электронное общение смещает границы между традиционно выделяемыми типами коммуникации: межличностной, групповой, массовой, – и это явление, имеющее самые существенные последствия, требует теоретического осмысления. С нашей точки зрения, межличностная коммуникация в интернете – это неформальное нерегламентированное общение индивидов на основе использования определенных типов платформ, алгоритмы которых направлены на реализацию и поддержание относительно стабильных социальных связей между коммуникантами. Обладая данными характеристиками, межличностная интернет-коммуникация одновременно воплощает в себе черты массо-

вой и групповой коммуникации, что свидетельствует о нивелировке в интернете специфических характеристик основных доэлектронных типов общения.

Как способ констатации происходящих сдвигов, появляется термин *язык интернета* (см. об этом [1]). Одна из главных его особенностей – масштабные неологические процессы в современном русском языке. К сожалению, этот активно формирующийся лексический материал не изучен в должной степени и практически не нашёл своего лексикографического описания. Данные номинации крайне непоследовательно фиксируются словарями, как толковыми, так и двуязычными. В результате интернет-лексика создаёт проблемы при изучении русского языка как иностранного.

Укажем основные специфические черты, характеризующие процесс формирования ЛСГ «межличностное общение в интернете»:

1) **Стихийность.** Поскольку указанная неологическая лексика появляется в результате практического освоения инновационных каналов коммуникации, это неконтролируемый процесс. При коммуникативной адаптации соответствующих платформ пользователи проявляют высокую активность. Исходя из этого, процесс формирования лексического состава группы имеет спонтанный и нерегламентируемый характер в современном русскоязычном узусе.

2) **Стремительность (скорость).** В настоящее время интернет развивается стремительно, и количество его пользователей растёт день ото дня. В результате лексика интернета пополняется не только стихийно, но и крайне активно. Кроме этого, интернет стал каналом общения, технические возможности которого многократно сокращают время узуальной адаптации образований. Если раньше чтобы коммуникативно востребованное новообразование вошло в речь, требовались месяцы или даже годы, то теперь достаточно даже нескольких дней активного интернет-употребления неологизма, чтобы оно стало относительно частотным. В процессе использования соответствующего программного обеспечения, пользователи с неизбежностью должны использовать его реалии. Поэтому структура и состав ЛСГ «межличностное общение в интернете» напрямую зависят от технологических аспектов интернет-коммуникации и вследствие этого могут изменяться достаточно быстро. При этом некоторые слова быстро устаревают ввиду снижения частотности использования тех или иных платформ или соцсетей (например, *жж-ист* – человек, имеющий аккаунт на блог-платформе LiveJournal [livejournal.com] и активно его использующий; *Аська* от англ. ICQ; *КВИП* от англ. QIP). Потеряв актуальность, они также выходят за пределы данного поля или оказываются на его периферии.

3) **Влияние английского языка.** Поскольку изначально технологии и программное обеспечение создавались в США и странах Западной Европы, термины интернета появлялись в англоязычном оформлении. Ввиду этого, одной из главных специфических особенностей формирования русскоязычных номинаций, обозначающих реалии межличностного общения в интернете, является влияние английского языка. Как следствие возникает необходимость адаптации (в том числе и графической) значительного количества англицизмов.

Указанные специфические черты формирования лексического состава группы обуславливают ещё одну её характеристику – **использование жаргонных и разговорных словообразовательных моделей.** Помимо структурных и семантических неологизмов, получивших достаточно широкое распространение в интернет-дискурсе (например: *личка*, *стена*), важной составной частью данной группы являются индивидуально-стилистические неологизмы: нами отмечены жаргонные и разговорные окказионализмы, образованные аффиксальными способами (*дневник @ дняка*, *блог @ блогик/блогек*).

Исследуемая группа имён существительных является важной составной частью поля «межличностное общение в интернете», куда помимо анализируемой лексики входят также глаголы (*лайкать*, *зафрендить*), прилагательные (*блоговый*, *хэштеговый*), и наречия (*онлайн*, *офлайн*) [2, с. 62]. Преобладание существительных в составе поля обусловлено «предметным» характером самой денотативной сферы. Существительные в составе поля обозначают: во-первых, элементы технологии, а во-вторых, новые коммуникативные реалии. На первом этапе исследования в пределах ЛСГ «межличностное общение в интернете» нами были выделены следующие тематические классы: типы программного обеспечения и интернет-платформ, типы коммуникантов и их статусов, тип послания, средства навигации и организации доступа к информации, элементы интерфейса сайта, формы самопрезентации, доступность пользователя, формы объединения по интересам, типы негативного речевого поведения, способы выражения одобрения/неодобрения [там же]. Анализ собранного материала позволил выявить тот факт, что в ряде случаев существует взаимосвязь между тематикой подгруппы и механизмом, с помощью которого она преимущественно формируется. Например, в тематическом классе «формы объединения по интересам» практически не представлены англицизмы (*сообщество*, *группа*, *событие*, *мероприятие*). Лексика в тематической подгруппе «типы негативного речевого поведения», в отличие от предыдущего, представлена практически исключительно прямыми заимствованиями из английского языка; словообразовательные и семантические дериваты от русских узуальных основ нами не выявлено (*флуд*, *флейм*, *троллинг*, *оверквотинг*, *офтолик*).

Как мы уже отмечали, исследуемая лексика находится под непосредственным воздействием английского языка. Данные слова появляются в русском языке или как результат прямого заимствования (*хештег* от англ. *hashtag*, *геомег* от англ. *geotag*), или же как семантические кальки (*обои* от англ. *wallpaper*, *стена* от англ. *wall*). Ввиду стихийности и стремительности процесса формирования ЛСГ, становится актуальным вопрос о способах узуальной адаптации англицизмов.

В случае прямого заимствования можно выделить различные этапы процесса. В момент вхождения лексемы в русскоязычный дискурс важны фонетический и графический аспекты заимствования, их взаимодействие может приводить к наличию произносительных и письменных вариантов (ср.: *браузер/браузер* от англ. *browser*; *кьюар-код/куар-код* от англ. *QR-code*; *хештег/хэштэг* от англ. *hashtag* и под.). Далее существенное должно быть освоено грамматически, и здесь также в ряде случаев возможна вариативность (*аватар*, м. р./*аватара*, ж. р. от англ. *avatar*). Следующим этапом адаптации является развитие словообразовательной продуктивности в пределах современного русского языка. Это

может быть как словообразовательная адаптация самой англоязычной лексемы, чаще всего за счет усечения основы и аббревиации (*инста* от *Инстаграм*; *ава* от *аватар*; *сабж*, м.р./*сабжа*, ж.р. от *сабжект*, англ. *subject* – ‘поле для введения заголовка сообщения или беседы’; *ФБ* от *Фейсбук*), так и аффиксальные новообразования от заимствованной основы: «События стремительно происходят, а потому лучше перепостить, чем недопостить, так как важное можно пропустить» [http://www.sgvavia.ru/forum/107-4098-141]. «Наши френды всех пофрендят, перепрендят, выфрендят» [https://ateist66.livejournal.com/247954.html], «Облайкай, облайкай меня!» [https://www.inpearls.ru/1013660] и т. д.). Ещё одним аспектом адаптации прямых заимствований может являться паронимическое сближение англицизма и русской узуальной лексемы (*хотяж* от англ. *home page* – ‘домашняя страница’, *аська* от англ. *ICQ* и под.), что приводит к появлению интернет-жаргонизмов.

В результате семантического калькирования наблюдается развитие новых значений у русских узуальных лексем (ср.: *друг* от англ. *friend*, *мероприятие* от англ. *event*). При этом номинации, обозначающие программно поддерживаемые опции на уровне интерфейсов платформ, достаточно быстро адаптируются и начинают восприниматься пользователями как аналоги явлений, на которые соответствующие лексемы указывают в своих прямых производных значениях (*сообщество*, *группа*, *событие*, *мероприятие*). В качестве адаптационного механизма здесь так же возможна аббревиация (*ЖЖ* от *Живой журнал*, англ. *LiveJournal*).

Рассмотрим действие указанных механизмов в пределах исследуемой лексико-семантической группы слов.

1. Фонетическая адаптация англицизмов.

Важной стороной любого прямого заимствования является его фонетическая адаптация в языке, воспринимающем иностранное слово. Возможна различная степень фонетической адаптации заимствований, в зависимости от того, насколько исходное звучание иноязычного слова «освоено» воспринимающим языком:

1) полное совпадение звучания заимствования и англицизма, или т. н. «нулевая адаптация» [3]: *подкаст* от англ. *podcast*; *хайл* от англ. *hype*.

2) неполное соответствие английскому произношению при сохранении близости звучания: *флуд* [флут] от англ. *flood* [flʌd] (изменение качества ударного гласного);

3) побуквенное вычитывание, существенно отличающееся от английского произношения: *интернет* от англ. *internet* – в русском произношении сместилось место ударения, сохраняется звук [р], неизносимый в английском языке; *мем* от англ. *memе* [mim].

2. Графическая адаптация англицизмов.

Как мы уже отмечали, лексика ЛСГ «межличностное общение в интернете» большей частью заимствуется из английского языка, использующего латинский алфавит. Вследствие этого графическая адаптация англицизмов (слов и морфем) играет важную роль в данной группе. Как известно, в русской орфографии есть достаточно стабильные способы передачи некоторых заимствованных аффиксов. Например, английские суффиксы *-ing* [ɪŋ], *-er* [ə(r)] последовательно транслитерируются как – инг, –ер (*блоггер* от англ. *blogger*, *блоггеринг* от англ. *blogging*; *хайпер* от англ. *hyper*; *юзер* от англ. *user*; *троллинг* от англ. *trolling* и др.). Стабильность их графического оформления обусловлена степенью вхождения в современный русскоязычный узус, о чем также свидетельствует высокая дериивационная активность: «Непрерывный вечерний гулятинг, воздуходышатинг и окресностейосмотрятинг» [https://reports.travel.ru/reports/2014/12/238570.html].

При этом некоторые аспекты взаимодействия фонетических систем русского и английского языков, с одной стороны, с другой – графики и орфографии этих языков могут продуцировать орфографические варианты. Наибольшую вариативность в исследованном материале вызывает корреляция букв Е/Э после согласных (*веб/вэб*, *тег/тэг* и под.). Однако нами отмечено, что при наличии подобных вариантов передачи интернет-заимствований, по мере их узуальной адаптации, написание через Е (*веб*, *тег*) становится более частотным.

Ещё одним фактором, продуцирующим графическую вариативность, становится употребление латиницы в таких случаях, как *web-caйт/веб-цайт*, *seo-текст/seo-тeкст* и под.

3. Семантическое калькирование.

По мнению В. Бетца, влияние одного языка на другой затрагивает «не только звуковую сторону, языковой материал, но и словообразование, и значение, форму и содержание» [4, с. 27]. В группе «межличностное общение в интернете» неологизмы могут появляться в результате заимствования понятий и развития новых значений у соответствующих узуальных русскоязычных лексем. Семантическое калькирование – это «расширение употребления искомого слова данного языка в соответствии с моделью другого, воздействующего на него языка» [5, с. 84], т. е. это «заимствование переносного значения слова» [6, с. 211].

В пределах исследуемой ЛСГ русские неологические номинации в ряде случаев образуются под влиянием семантической деривации, произошедшей в английском языке. Например: *обои* от англ. *wallpaper* – слово *обои* в русском языке означает ‘материал (обычно бумажный, в старину также из ткани) в виде рулонов, широких полос для внутренней оклейки (обивки) стен’ [7], а в производном значении применительно к интернет-коммуникации – ‘изображения различных форматов (фото, графика), используемые для визуальной персонализации ак-

каунтов в соцсетях и блогах»; *стикер* от англ. *sticker* – ‘наклейка в виде картинка, фирменного знака или рекламного объявления с нанесенным на обратную сторону клеевым составом; бумага для записи с таким составом’ [8], получает в данной группе значение ‘графическое изображение небольшого размера, передающее эмоции и настроение’.

При этом использование соответствующей лексемы в значительной степени может быть обусловлено её прямым непроизводным значением. Ср.: *группа* в русском языке означает ‘несколько предметов или людей, животных, расположенных близко друг от друга’ [7], а в пределах исследуемой ЛСГ – ‘тематическое сообщество, форма объединения пользователей по интересам; может создаваться в коммерческих целях для продвижения товара или услуги; *друг* – ‘тот, кто связан с кем-н. дружбой’ [7] @ ‘форма поддержки на программном уровне взаимного интереса пользователей’; *гость* ‘тот, кто посещает, навещает кого-н. в домашней обстановке’ [7] @ ‘незарегистрированный и неавторизованный пользователь социальной сети’.

4. Словообразовательная деривация в пределах ЛСГ «межличностное общение в интернете».

Помимо указанных выше способов формирования лексического состава группы (прямое заимствование, семантическое калькирование), возможна также словообразовательная деривация как результат адаптации англицизмов. Как известно, Э. Хауген выделил специфический тип заимствования – гибридные новообразования (*hybrid creations*), при которых «заимствованные морфемы вставляются в модели родного языка» [9, с. 370 – 371]. Одной из разновидностей гибридных новообразований следует признать структурные неологизмы, созданные на основе заимствованных основ с ориентацией на узуальные лексические единицы. В качестве примера рассмотрим неологизмы, образованные на основе заимствований *флуд*, *флудер* (от англ. *flood* – ‘потоп’; ‘тип негативного речевого поведения, заключающийся в повторении речевых фрагментов, не несущих смысловой нагрузки; может быть результатом хакерской атаки’): *флудогон* (ср. *ветрогон* ‘то же, что и ветреник’ [7]), *флудерство* (*актёрство*), *флудильщик* (*гладильщик*), *флудилка* (*читалка*), *флудераст* (ср.: соотв. слово). И со стремительным развитием каналов межличностного общения число подобных неологизмов увеличивается стремительно. Эти новообразования в результате прозрачной внутренней формы позволяют достаточно точно обозначить инновационные реалии интернет-коммуникации и отражают концептуализацию соответствующих понятий в современном русском языке. Например, значение слова *флудилка* (‘специальная группа, созданная для флуда’ [https://vk.com/flood]) достаточно легко опознается на фоне разг. *читалка* – ‘читальня, а также читальный зал’ [7] (т. е. помещение, предназначенное для чтения).

На словообразовательную активность некоторых заимствованных основ может влиять коммуникативная значимость тех или иных понятий: например, существительные тематического класса «типы коммуникантов и их статусов» последовательно образуются от коммерческих названий платформ (*инстаграмщик*, *вконтактник*, *фейсбукник*, *гулплусник*, *гулплусовец*) и имеют семантический инвариант «человек, имеющий аккаунт на соответствующей платформе и активно его использующий».

При обсуждении словообразовательной адаптации заимствований следует указать на наличие в исследуемой группе калькированных новообразований, являющихся «вольным переводом с частичной передачей значения слова другого языка» [4, с. 27], например: *перепостот* от англ. *repost* – ‘публикация информации, которая уже была ранее размещена другим пользователем данной социальной сети’. При этом интернет-дискурс демонстрирует огромный словообразовательный потенциал современного русского языка: нами отмечены другие префиксальные окказионализмы от этой основы, аналоги которых отсутствуют в английском языке: *недопост* («Недопост о вечном. Я не люблю эту жизнь» [https://pikabu.ru/story/nedopost_o_vechnom_3953954]; *запост* «Пришел запрос на запост!» [https://nadya-mira.livejournal.com/174345.html]). Дериваты образованы при помощи нулевой суффиксации, ср.: «События стремительно происходят, а потому лучше перепостить, чем недопостить, так как важное можно пропустить» [http://www.sgvavia.ru/forum/107-4098-141], «Народ, куда еще можно запостить данное объявление?» [https://teenslang.su/content/%D0%B7%D0%B0%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8%D1%82%D1%8C].

5. Усечение основы, аббревиатура и универбация как словообразовательные механизмы формирования ЛСГ «межличностное общение в интернете».

Как было уже указано, ряд дериватов в пределах исследуемой группы были получены в результате усечения основы и аббревиации, а также универбации. Действие указанных механизмов объединяет общая тенденция к сокращению и упрощению номинации, указывающей, как правило, на важные, отправные реалии интернет-коммуникации. Так, усечению основы и аббревиации подвержены практически все коммерческие названия платформ, поддерживающих межличностное сетевое общение:

Социальная сеть	Аббревиатура	Сокращение основы
Инстаграм/Instagram	-	Инст, Инста
Фейсбук/Facebook	ФБ	Фейс
ВКонтакте	ВК	-
Живой Журнал/ LiveJournal	ЖЖ, LL	-
Одноклассники	ОК	-
Твиттер/Twitter	-	Твит (может также обозначать тип послания)

Среди имен нарицательных аббревиатура распространена реже (например, ЛС от *личное сообщение*), но здесь представлены результаты сокращения основы (как заимствованной, так и исконной): *ава* от *аватар*, *дняк* от *дневник*, а также универбации: *личка* от *личное сообщение*, *паблик* от *публичная страница*.

6. Игровое паронимическое сближение как средство адаптации англицизмов.

Паронимические сближения на базе узуальной русскоязычной лексики – яркая черта адаптации англицизмов в пределах исследуемой группы, она наблюдается при прямом заимствовании английской лексики и носит игровой характер. Видимо, это своеобразная метаязыковая реакция пользователей интернета на лавинообразный поток англицизмов, хлынувших в русский язык. Здесь мы имеем дело с тем, что, с нашей точки зрения, «может быть названо *фонетической метафорой*, когда существующее в языке узуальное слово начинает использоваться для называния нового объекта, в свою очередь имеющего узуальное наименование, на основании созвучия этих лексических средств, вне зависимости от их значений» [10]. Например, *хомяк* – ‘домашняя страница’ (от англ. *home page*), *аська* – игровое название мессенджера ICQ, *дрова* (от *драйвер*) и под. «Когнитивная “неожиданность” результатов таких номинационных трансформаций является источником комического эффекта, что отражает их игровой характер» [там же]. Подобно словообразовательным дериватам, образованным по разговорным моделям, такие паронимические сближения являются источником стилистически маркированной лексики в пределах групп. Ввиду вышеуказанных особенностей формирования ЛСГ (стихийность, стремительность, влияние английского языка) в данной группе подобная лексика преобладает.

Таким образом, в результате проведенного анализа механизмов формирования номинаций в пределах ЛСГ «межличностное общение в интернете» можно сделать следующие выводы:

1) Изменение канала и материального носителя письменного текста – это не только технологический прорыв, но и существенные коммуникативные сдвиги, что, в свою очередь, влияет на язык. Стихийность и стремительность (скорость) неологических процессов, влияние английского языка, использование жаргонных и разговорных словообразовательных моделей, языковая игра – таковы основные особенности специфики формирования ЛСГ «межличностное общение в интернете».

2) Основными механизмами формирования ЛСГ «межличностное общение в интернете» являются: прямое заимствование (*френд*, *лайк*), семантическое калькирование (*друг*, *обои* – от англ. *friend*, *wallpaper*), словообразовательная деривация (*перепост*, *инстаграмщик*). Прямое заимствование сопряжено с фонетической и графической адаптацией англицизмов, грамматической и словообразовательной адаптацией (*флудогон*, *флейма*), игровым паронимическим сближением (*хомяк*). Семантическое калькирование ведёт к семантической деривации узуальных русскоязычных лексем (*гость*, *друг*). Словообразовательная деривация от русскоязычных лексем как механизм образования лексического состава группы тоже отмечается, хотя менее последовательно (*дняк* от *дневник*, *личка* от *личное сообщение*). В ряде случаев используется аббревиатура (*ЛС*, *ВК*).

Библиографический список

1. Дедова О.В. О языке Интернета. *Вестник Московского университета*. Сер. 9. Филология. 2010; 3: 25 – 38.
2. Дедова О.В., Ли Ян. Структура лексико-семантического поля «Межличностное общение в Интернете». *Русский язык: исторические судьбы и современность VI международного конгресса исследователей русского языка*. 2019; 61 – 62. Available at: rlc2019.philol.msu.ru/docs/Trudy-i-materialy_RLC2019.pdf
3. Тюленева В.Н. Принципы адаптации заимствованной лексики в русском и китайском языках (на примере интернет-обзоров электронной техники). *Педагогическое образование в России*. 2016; 16: 100 – 104.
4. Betz W. *Deutsch und Lateinisch. Die Lehnbildungen der althochdeutschen Benediktinerregel*. Bonn: H. Bouvier, 1949.
5. Вайнрайх У. *Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования*. Перевод Ю.А. Жлуктенко. Киев: Вища школа, 1979.
6. Ярцева В.Н. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990.
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений*. Москва: ИТИ Технологии, 2006.
8. Складневская Г.Н. *Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика*. Под редакцией Г.Н. Складневской. Москва: ЭКСМО, 2006.
9. Хауген Э. Процесс заимствования. *Новое в лингвистике. Языковые контакты*. Москва, 1972; Выпуск 6: 344 – 380.
10. Дедова О.В., Григорьева П.В. Игровое словообразование в современном русском языке. *Вестник Московского университета*. Серия 9: Филология. 2018; 6: 49 – 64.

References

1. Dedova O.V. O yazyke Interneta. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Ser. 9. Filologiya. 2010; 3: 25 – 38.
2. Dedova O.V., Li Yan. Struktura leksiko-semanticeskogo polya «Mezhlichnostnoe obschenie v Internetex». *Russkij yazyk: istoricheskie sud'by i sovremennost' VI mezhdunarodnyj kongress issledovatelej russkogo yazyka*. 2019; 61 – 62. Available at: rlc2019.philol.msu.ru/docs/Trudy-i-materialy_RLC2019.pdf
3. Tyuleneva V.N. Principy adaptacii zaimstvovannoj leksiki v russkom i kitajskom yazykah (na primere internet-obzorov `elektronnoj tehniki). *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2016; 16: 100 – 104.
4. Betz W. *Deutsch und Lateinisch. Die Lehnbildungen der althochdeutschen Benediktinerregel*. Bonn: H. Bouvier, 1949.
5. Vajnrakh U. *Yazykovye kontakty: Sostoyanie i problemy issledovaniya*. Perevod Yu.A. Zhluktenko. Kiev: Vischa shkola, 1979.
6. Yarceva V.N. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar`*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990.
7. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyy slovar` russkogo yazyka: 80000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij*. Moskva: ITI Tehnologii, 2006.
8. Sklyarevskaya G.N. *Tolkovyy slovar` russkogo yazyka nachala XXI veka. Aktual'naya leksika*. Pod redakciej G.N. Sklyarevskoj. Moskva: `EKSMO, 2006.
9. Haugen E. Process zaimstvovaniya. *Novoe v lingvistike. Yazykovye kontakty*. Moskva, 1972; Vypusk 6: 344 – 380.
10. Dedova O.V., Grigor'eva P.V. Igrovye slovoobrazovanie v sovremennom russkom yazyke. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. 2018; 6: 49 – 64.

Статья поступила в редакцию 09.10.19

УДК 81

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00200

Nurtugan D., Russian language teacher, School No. 75 (Ulan Bator, Mongolia), E-mail: Nurtugan90@gmail.com

INTERFERENCE ERRORS ARISING WHEN STUDYING THE RUSSIAN LANGUAGE BY MONGOLIAN STUDENTS. The author focuses on a problem arising from the study of the Russian language by Mongolian students. The author substantiates the need to take into account interference errors committed by a student during a practical lesson.

The article discusses typical errors under the influence of the mother tongue in the process of teaching a foreign language, since the process of learning foreign speech is inextricably linked with the problem of the interaction between two language systems in the speaker's mind. All mental processes of students are connected with its phonetic, grammatical and lexical systems, as well as their activity in the mind is closely connected with their native language. Words have varying degrees of detail in the expression of content. The laws of lexical compatibility of words may also not correspond. In this regard, interference can occur at the level of the word, and at the level of collocation. The author suggests that in such differences when studying phrases that do not have an analogy in the Mongolian language, the teacher needs to apply the method of modeling.

Key words: learning the Russian language, simulated teaching, case, sentence, speech patterns.

Д. Нуртуган, учитель рус. языка, г. Улан-Батор, Монголия, E-mail: Nurtugan90@gmail.com

ИНТЕРФЕРЕНТНЫЕ ОШИБКИ, ВОЗНИКАЮЩИЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА МОНГОЛЬСКИМИ УЧАЩИМИСЯ

В центре внимания автора – проблема, возникающая при изучении русского языка монгольскими учащимися. Автор обосновывает необходимость учитывать интерферентные ошибки, совершаемые ими на практических занятиях. В статье рассматриваются типичные ошибки, допускаемые в ходе обучения иностранному языку под влиянием родного, так как восприятие и понимание иностранной речи неразрывно связано с проблемой взаимодействия двух языковых систем в сознании говорящего. Все мыслительные процессы учащихся, деятельность их сознания тесно связаны с фонетическим, грамматическим и лексическим строем родного языка. Слова же, как известно, имеют различную степень точности выражения содержания. Кроме того, могут не соответствовать и закономерности лексической сочетаемости слов в родном и иностранном языках. В связи с этим интерференция может проявляться и на уровне слова, и на уровне словосочетания. Автор полагает, что при изучении фраз, не имеющих аналогии в монгольском языке, учителю необходимо на практике применять такой метод, как моделирование.

Ключевые слова: обучение русскому языку, интерферентные ошибки, падеж, предложение, речевые образцы.

Особенности грамматического строя монгольского языка отражаются при изучении русского, ибо родной язык является основой мышления учащихся, и всякие понятия у них в первую очередь возникают и представляются в образе грамматического строя родного языка. Этим обуславливается учёт специфики родного языка монгольских детей при обучении иностранным языкам, в частности русскому. Однако учёт и выявление специфики родного языка не является самоцелью. На этой основе мы пытаемся искать такие пути и методы обучения языку, которые принесут успех при столкновении с интерферентными ошибками.

Объектом нашего исследования является обучение грамматике русского языка с опорой на монгольский. Предметом выступают методы работы по предупреждению грамматических ошибок. Для того чтобы их преодолеть, нужно не только изучать звуки, слоги, слова и грамматические правила русского языка, но и опираться на усвоение речевых моделей.

Как в русском, так и в монгольском языке части речи подразделяются на знаменательные и служебные. Знаменательные части речи делятся на именные и глагольные. Специфические отличия русского языка от монгольского заключаются в том, что слова дифференцируются не только по значению, но и словообразованию, грамматическим категориям. Склонение имен существительных русского языка связано с категориями рода, числа, одушевленности и неодушевленности. Русские имена существительные отличаются от имен существительных монгольского языка как способами словообразования, так и грамматическими категориями. Интерференция обычно проявляется там, где совпадают системно организованные стороны языка. В области лексики может иметь место несовпадение семантических сфер слов [1].

Слова имеют различные степени оттенков выражения содержания. Могут не соответствовать и закономерности лексической сочетаемости слов. Поэтому интерференция может проявляться и на уровне слова, и на уровне словосочетания [2, с. 7], например, слово *вндэр* не может употребляться в значении 'высокий' в словосочетании *их халуунтай* (буквально: много температуры/высокая

температура). Приведём некоторые примеры типичных ошибок, допускаемых монголами при изучении имён существительных, отражающих различные черты двух языков: *сегодня небо хорошее* (вместо: *сегодня погода хорошая*) (9 класс), *возьмите ответные* (дословно: хариулт – ответ) *деньги* (вместо: *сдачу*), *мухай үнэр – плохой запах* (вместо: *противный запах*), *шар үс – желтые волосы* (вместо: *светло-русые*) (10 класс).

Наряду с этим в рассматриваемых языках есть большое количество глаголов, у которых управление не совпадает и это служит основной причиной допущения монголами интерферентных ошибок. Так, например, русский глагол *опаздывать* – *опоздать* (куда?) управляет винительным падежом с предлогом *на*: *Студент опоздал на первую лекцию*. Монгольский же эквивалент этого глагола *хоцрох* управляет так называемым исходным падежом: *хоцрох от чего?* От лекции, от поезда и т. д.

Под влиянием подобного расхождения учащийся-монгол допускает ошибки типа: *Студент опоздал от первой лекции*. Когда же ему говорят, что предложение неправильно, он тут же «исправляет»: *Студент опоздал из первой лекции*. *Студент опоздал с первой лекции*. То есть обучающийся никак не может выйти из-под влияния родного языка, где соответствующий глагол управляет не винительным, как в русском, а исходным падежом [3, с. 140]. Профессор С. Эрдэнэмаа отмечает, что допущение монголами ошибок, связанных с неправильным употреблением глагольного управления, вызвано несколькими факторами: а) учитель не требует от своих учащихся, чтобы они с самого начала запоминали новый русский глагол вместе с его управлением; б) практическим упражнениям на усвоение управления того или иного глагола уделяется недостаточное количество времени; в) при разработке домашнего задания учителем мало внимания отводится работе над запоминанием глагольного управления; г) при обучении иностранному языку отсутствует опора на родной язык. Из вышперечисленных факторов последний, как показывает практика, является самым важным. Именно он служит причиной появления многочисленных интерферентных ошибок в употреблении монголами русских глаголов [4, с. 140].

Значения падежей в обоих языках разнообразны. Формы падежей имен существительных в русском и монгольском языках выражают различные отношения. В монгольском языке есть так называемые «двойные падежи», которых нет в русском. Они характеризуются тем, что располагают двумя падежными формами. Например, ахындаа (у своего старшего брата), дүүгийндээ (у своего младшего брата): ахындаа – ах (существительное)+ын (форма родительного падежа) +д (форма дательного падежа)+аа (притяжательное склонение) [5, с. 163].

Б.А. Ильиш подчеркивал, что термин «падеж» охватывает языковое явление как таковое, а не категории, выражению которых он служит. Поэтому о падеже в точном смысле слова можно говорить только тогда, когда отношение выражается в языке окончанием существительного [6, с. 26].

Поддерживая эту мысль, Е.Д. Панфилов также считает, что о категории падежа можно говорить лишь постольку, поскольку в языке обнаруживается определённая система словоизменительных форм, с помощью которых выражаются понятия о связях между предметами, явлениями объективной действительности. В языках, где такой системы нет, – нет склонения, а потому нет и падежей [7, с. 55]. В обоих языках с помощью падежей выражаются связи имен существительных между собой и другими частями речи в предложении. Во многих случаях значения падежей в монгольском и русском языках совпадают. Как в русском, так и в монгольском языках основным способом образования падежных форм являются особые морфемы, которые прикрепляются к основе существительных в виде падежных окончаний и аффиксов [8, с. 4].

При образовании падежных форм в русском языке в некоторых случаях происходит особое изменение основы существительных (путем чередования согласных и гласных звуков). Кроме того, в ряде случаев в падежных формах формально отсутствуют падежные окончания. Например, в винительном, родительном падежах. Трудность в овладении падежной системой русского языка учащимися-монголами состоит в многообразии значений и форм одного и того же падежа. В монгольском языке одни и те же падежные аффиксы употребляются не только с именными частями речи, но и с причастиями и даже с послелогами, а в русском языке падежные окончания имен существительных имеют строго ограниченное употребление, т.е. они характерны только для имён существительных. Другие именные части речи в русском языке имеют свои, особые падежные окончания, при помощи которых согласуются с именами существительными. Так, например: *Дорж дэлгүүрээс ном авлаа* (дословно: *Дорж из магазина книга купил*, вместо: *Дорж купил книгу в магазине*) [8, с. 7]; *Дорж ресторанд ном унших*: ресторан+д (местный падеж – предложный) книгу + ном (*Дорж в ресторане читал книга*).

В безличных предложениях дательный падеж может относиться к глаголу или к предикативному наречию, выступающим в роли безличного сказуемого. Дательный падеж называет лицо или предмет, который испытывает состояние, обозначаемое безличным сказуемым. Это дательный субъект. Например: *Большому* (дательный падеж) *нельзя курить* – *Өвчтөн хүн* (именительный падеж – *Нэрлэхийн тийн ялгаал*) *тамхи татаж болохгүй*. Учащиеся переводят данное предложение следующим образом: *Большой не должен курить*, однако русские так не говорят.

Библиографический список

1. Шумская О.А., Привворева И.Г. Влияние родного языка на изучение иностранного языка. *Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы V Международной научной конференции*, Краснодар: Новация, 2018: 5 – 7.
2. Болд Г. *Лексическая интерференция в русской речи учащихся-монголов и пути её преодоления*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 1974.
3. Галсан С. *Сопоставительная грамматика русского и монгольского языков*. Улан-Батор, 1975; Ч. I.
4. Эрдэнэмаам С. О положении русского языка в Монголии и об интерференционных ошибках, допускаемых студентами-монголами. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2014; 3: 138 – 143.
5. Дашдаваа Д. *Обучение грамматике*: сборник статей. Улан-Батор, 1984.
6. *Методика*. Под редакцией А.А. Леонтьева, Т.А. Королевой. Москва, 1982.
7. Панфилов Е.Д. К вопросу о так называемом аналитическом склонении. *Вопросы языкознания*. 1954; 1: 47 – 54.
8. Дашдондог Д. *Сопоставительная характеристика падежных систем русского и монгольского языков*. Улан-Батор, 1965.
9. *Пособие для учителей русского языка средней школы Монголии*. Улан-Батор, 2015.
10. *Актуальные проблемы преподавания русского языка в странах Азии, Африки, Среднего и Ближнего Востока*: международный симпозиум, 1972.

References

1. Shumskaya O.A., Pridvoreva I.G. *Vliyaniye rodного yazyka na izucheniye inostrannogo yazyka. Obrazovanie: proshloe, nastoyashee i budushee: materialy V Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*, Krasnodar: Novaciya, 2018: 5 – 7.
2. Bold G. *Leksicheskaya interferentsiya v russkoy rechi uchashchisya-mongolov i puti ee preodoleniya*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1974.
3. Galsan S. *Sopostavitel'naya grammatika russkogo i mongol'skogo yazykov*. Ulan-Bator, 1975; Ch. I.
4. 'Erd'en'emaam S. O polozhenii russkogo yazyka v Mongolii i ob interferentnykh oshibkakh, dopuskamykh studentami-mongolami. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2014; 3: 138 – 143.
5. Dashdavaa D. *Obucheniye grammatike*: sbornik statej. Ulan-Bator, 1984.
6. *Metodika*. Pod redaktsiej A.A. Leont'eva, T.A. Korolevoj. Moskva, 1982.
7. Panfilov E.D. K voprosu o tak nazyvaemom analiticheskom sklonenii. *Voprosy yazykoznanija*. 1954; 1: 47 – 54.
8. Dashdondog D. *Sopostavitel'naya harakteristika padezhnykh sistem russkogo i mongol'skogo yazykov*. Ulan-Bator, 1965.
9. *Posobie dlya uchitelej russkogo yazyka srednej shkoly Mongolii*. Ulan-Bator, 2015.
10. *Aktual'nye problemy prepodavaniya russkogo yazyka v stranah Azii, Afriki, Srednego i Blizhnego Vostoka*: mezhdunarodnyj simpozium, 1972.

Статья поступила в редакцию 08.10.19

Ovanesyan L.G., *Cand. of Science (Philology), senior lecturer, South Ural State Humanitarian-Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: Chajka45@yandex.ru*

Klykova L.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, South Ural State Humanitarian-Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: klykova@yandex.ru*

RUSSIAN FOLKLORE REFLECTIONS IN WALK-AROUND DANCES OF NAGAIBAKS OF THE UPPER URALS. The article reveals some features of folklore relations and interactions of baptized Cossacks-Nagaibaks with Russian Cossacks, who served in the military and lived together since the middle of the XIX century on the territory of the Upper Urals in military department of the Orenburg Cossack army. The influence of the Russian culture, the Orthodox faith, calendar-holiday and creative traditions affected both the Nagaibak culture in general. These include dances, synthesizing folk vocal, poetic, choreographic creativity and elements of theatricalization, as well as street processions, representing round dances with singing and instrumental accompaniment. Due to direct communication with the carriers of ethnic culture in the field research, the author manages to fix and analyze the folklore works that have passed from the living existence in the late 60s-early 70s of the XX century. The paper considers shape, structural elements, style, texture polyphonic choral songs and lead chants. The research reveals the identity of dances meaningful for rituals and practices, and trends in manner and creating their own Malopolska and dance variants.

Key words: Nagaibaks, Russian traditions, dance, song, form, style, choreography, street processions.

Л.Г. Ованесян, канд. филол. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: Chajka45@yandex.ru

Л.А. Клыкова, канд. пед. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: klykova@yandex.ru

ОТРАЖЕНИЕ РУССКИХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ТРАДИЦИЙ В ХОРОВОДАХ ВЕРХНЕУРАЛЬСКИХ НАГАЙБАКОВ

В статье раскрываются некоторые особенности фольклорных связей и взаимодействий крещеных казаков-нагайбаков с русскими казаками, которые несли военную службу и совместно проживали с середины XIX века на территории Верхнеуральского военного отдела Оренбургского казачьего войска. Влияние русского языка, православной веры, календарно-праздничных и творческих традиций отразилось, как в общем на культуре нагайбаков, так и конкретно на определённых жанрах фольклора. К ним относятся непосредственно хороводы, синтезирующие народное вокальное, поэтическое, хореографическое творчество и элементы театрализации, а также уличные шествия, представляющие хороводные действия с пением и инструментальным сопровождением. Благодаря непосредственному общению с носителями этнической культуры в полевых исследованиях автору статьи удалось зафиксировать и провести анализ фольклорных произведений, ушедших из живого бытования в конце 60-х – начале 70-х годов XX столетия. Рассматривается форма, структурные элементы, стилистика, многоголосная фактура хороводных песен и ходовых припевок; выявляется принадлежность хороводов к значимым в этносообществе событиям и обрядам, тенденции в манере исполнения и создании собственных мелопозитических и танцевальных вариантов, общее и особенное относительно интерпретации русских традиций в нагайбакском фольклорном творчестве.

Ключевые слова: нагайбаки, русские традиции, хоровод, песня, форма, стилистика, хореография, уличные шествия.

Идентичность нагайбаков как особой этнонациональной группы начала формироваться во второй половине XIX века под влиянием христианской православной религии, совместного проживания и несения военной службы с русскими казаками Оренбургского казачьего войска (ОКВ) [1, с. 43 – 50]. Согласно делению ОКВ с 1842 года исследуемые населенные пункты – пос. Остроленский, с. Париж, относились к Верхнеуральскому военному отделу [2], расположенному на юге современной Челябинской области, по административному делению входящие в Нагайбакский муниципальный район. Здесь процессы интеграции культур имели свою специфику, связанную с тем, что этноконфессиональное большинство составляли нагайбаки, за счет чего они сохранили свою самобытность и не ассимилировались с русскими [3]. В качестве сравнения можно привести, например, Троицкий военный отдел, занимавший центральную часть области, куда нагайбаков подсадили к русским казакам [4, с. 45, 48] и процессы аккультурации шли более активно.

Каждый, на первый взгляд, малозначимый факт истории, традиционной культуры открывает важные механизмы взаимодействия различных этнических групп, помогает изучению и пониманию процессов, происходящих в многонациональном сообществе [3]. Немаловажное значение имеет постижение народной культуры для детской и молодёжной аудитории. Проживая в полиэтничном пространстве, которым является Южный Урал, они учатся уважать традиции соседствующих народов, толерантно относятся к любым явлениям, связанным с межнациональным общением.

Иноэтничное влияние на культуру казаков-нагайбаков отразилось во многих сферах жизни, к числу которых относится и фольклорное творчество.

Наличие в репертуаре нагайбаков русскоязычных хороводов, учитывая, что родным языком является татарский, определило цель написания данной статьи – на основе анализа музыкально-хореографического и поэтического текстов хороводного репертуара выявить значимость, роль и место русских традиций в фольклоре нагайбаков.

Затронутые проблемы относятся к ряду малоизученных, когда как этнография, хозяйство, песенная и инструментальная культура, литературный фольклор, праздничные традиции татар-крещен достаточного широко отражены в работах русских, татарских и непосредственно нагайбакских историков, ученых, краеведов: П.И. Рычкова, П.И. Небольсина, В.Н. Витевского, М.А. Круковского, Ф.М. Старикова, С.Г. Рыбакова (XVIII – начало XX вв.), В.А. Кошелева, Д.М. Исхакова, Р.К. Уразмановой, Р.А. Имамеевой, Г.М. Макарова, И.Р. Атнагулова, А.М. Маметьева, С.И. Вдовиной (середина XX – XXI вв.) и других.

Поскольку хоровод – жанр синтетический, включающий музыку, поэзию и хореографию, он требует соответствующего подхода – комплексного изучения во всех его аспектах. Способность к русскому языку, его преломление в татарском диалекте обуславливает применение этнолингвистического метода. Сравнительный и этнологический подходы в исследовании музыкально-поэтического и хореографического аспектов помогают установить общее и особенное русской и нагайбакской фольклорных традиций и определить условия бытования и функции приведенных произведений.

Использованные материалы почерпнуты в фольклорных экспедициях и творческих встречах с коллективами «Сарашлы» (пос. Остроленский), «Чимш-лек» (с. Париж) в 1990-х годах и с 2004 по 2018 годы.

По жанровому составу танцы нагайбаков, можно разделить на хороводы, пляски и кадрили. Записанные в полевых исследованиях хороводы, в быту нагайбаков занимали чётко определённое место: их водили как в избах и на уличных гуляниях, исполняя под пение а *carrella*, либо под наигрыши гармонки. Включались они как в календарные, так и семейные обряды и были направлены на формирование будущих брачных пар из незамужней молодежи, сопровождали проводы молодых людей на военную службу, предсвадебные и свадебные ритуалы, праздничные и досуговые мероприятия. В осенне-зимнее время хороводы водили на вечерках, посиделках, а летом игрища устраивались на улице.

С помощью информантов из пос. Остроленский – Любви Андреевны Юскиной (1928 г.р.), Евдокии Ильиничны Байкиной (1941 г.р.), Нины Петровны Кузьминой (1932 г.р.) Вассы Алексеевны Николаевой (1932 г.р.) – были восстановлены песни «Листошки-платошки», «У варобушка галовушка балит», «Са вьюнком я хажу», которые в юные годы этих женщин (1945 – 1955 гг.) водили по всему посёлку. Все они представляли хороводные игры на сюжетной основе, заканчивающиеся целованием парней с девушками [5, с. 430 – 435].

Форма, стилистика и многоголосная фактура песен полностью отражает русские традиции и представляет законченную композицию, состоящую из 4-5 мелостроф. В песне *Са вьюнком я хажу* структура стихов и напева идентична и в буквенном обозначении выглядит как AABV/AABV (приводится с элементами диалекта):

Са вьюнком (вариант: вьюнам) я хажу,

Са вьюнком я хажу.

Я не знаю где вьюночку палажить, (вариант: Я не знаю куда вьюну палажу)

Я не знаю где вьюночку да палажить (вариант: Я не знаю куда вьюну палажу).

Палажу я вьюну,
Палажу зилений.
Палажу я вьюна права на плицо (вариант: правая плицо),
Палажу я вьюн на права на плицо (вариант: правая плицо).

А са правава,
А са правава да,
А са праваю на леву палажу,
А са праваю я лева палажу

Палажу я вьюну,
Палажу я вьюну,
Са галовушки на правая плицо,
Са галовушки на правая плицо.

Уш я к девице иду,
Я к красавице иду,
Я иду, иду, иду, иду, иду,
Пацалую да винощкам падарю.

В песне *У варобушки галовушка балит* создается иное соотношение стихов и напева – ABCD/AABB:

У варобушки галовушка
Балит(ы), балит, балит,
У малоденькай девцонашке
Сердешушка балит (вариант: сердешка гаварит).

Варобушка-галубашка,
Он садитца на лужок,
На лужошек, на кружошек,
На жёлтенький на песок.

Варобушка-галубашка,
Как бы мне с табой взлитать,
Пасвистать, палитать,
Как милого увидеть.

Пасвистать, палитать,
Как милова увидеть,
Как милого увидеть,
Па три раза сзлавать (целовать).

Хоровод *Листошки, платошки* представляет такую же конструкцию ABCD/AABB:

Листошки, платошки
Лавровые шумят,
Лавровы шумят,
Пра Ванюшу гаварят.

Лавровы шумят,
Пра Ванюшу гаварят.
Рассуж(ы)дали Саша с Машей
И пашли па старанам.

Рассуждали Саша с Машей
Пашли па старанам.
Сиводнешний день
Развеселай очень был.

Сиводнешний день
Развеселай очень был.
Па утру сильный дощ,
Па калинку в лес пайдем.

Па утру сил(и)ный дощ,
Па калинку в лес пайдем.
Па калинку, па малинку,
Малинушку набирем.

Каждая мелострофа отчётливо делится на периоды из двух предложений и четырех фраз. Важным фактором в хороводах является ритмическая слаженность всех компонентов – музыки, поэзии и движений. Определённость формы поддерживает тактовый размер 2/4 с главенствующей ролью метра и мужская рифма с ударением на последний слог. Напев также вносит свои коррективы в

построение, представляя четыре мелодических фразы (попевки), как правило, две первых и две последних из них повторяются с некоторыми вариативными изменениями. Все эти элементы и неторопливый, вальжный темп органично вписываются в хороводный жанр и становятся его определяющей стороной. Повторы слов и фраз как художественный элемент направлены на стабилизацию метrorитмического рисунка и вместе с тем подчеркивают содержание литературного текста. Такие композиционные элементы как слоговые распевы на 2-3 звука, совпадение словесных ударений с сильными долями такта уравнивают и сохраняют музыкальный и стиховой ритм, что важно для построения хореографии в хороводном жанре.

В качестве стилистических выразительных средств в стихах используются эпитеты (*девица-красавица*), психологический параллелизм, уменьшительно-ласкательные суффиксы (*у варобушки галовушка балит – у девцонашке сердешушка балит*), олицетворение (*листочки ... про Ванюшу говорят*), символические предметы (*девичий платок, вьюнок*).

Тип многоголосной фактуры хороводных песен гомофонно-гармонический. К основному напеву певичцы подстраивают подголосок («вторую»), движущийся главным образом параллельным консонирующим интервалом – терцией (*У варобушки галовушка балит*), эпизодически расширяясь до квинты и октавы (*Са вьюном я хажу, Листошки, платошки*) и возвращаясь в заключительной каденции к терции на тонической основе. Амбитус опорного (основного) напева в двух песнях не превышает квинты, в хороводе *Со вьюном я хожу* объем расширяется до сексты. Опевающее и нисходящее движение звуков в натуральном мажорном и гармоническом минорном ладу (*Са вьюном я хажу*) является основополагающим в образовании напевов.

В вокально-исполнительской характеристике следует остановиться на фонетических особенностях в произношении слов, испытавших влияние татарского языка. Твердое «ч» певичцы заменяли на мягкое «щ» (*где вьюношкку палажу, девцонашке, сердешушка, листошки, платошки, лужошек, кружошек*); согласная «л» сближалась с «с» (*пасалую*), буквы «н» в окончании и начале слов сливали в один звук, опускали и согласную «в» (ср.: русский вариант – *положу я вьюн на правое плечо*, нагайбакский – *палажу я юна права на плицо*). Вместе с тем преобладал акающий говор, свойственный южнорусским регионам; использовались огласовки согласных, замена звонких на глухие (*сил(и)ный дощ, вьюн(у) палажу, рассуж(ы)дали*), а также восполнялись недостающие в ритмическом построении слоги и добавлялась частица «да». (*а са права да на лева*). Было выявлено, что у старших певичек дикция более приближена к татарской фонетике. Участник хоровода в большей степени заботило не четкое и правильное произношение слов с соблюдением русской грамматики, а их смысловая нагрузка, которая через призму нагайбакского языка становилась понятней и ближе. В манере пения отмечаются открытое звукообразование, разговорная подача звука и артикуляция.

Как хореографическое действо хоровод у нагайбаков представляет хождение девиц вокруг (по солнцу) или линейно возле сидящих на стульях и лавках парней. В песне *Са вьюном я хажу* он разворачивается и следует содержанию литературного текста. В двух других хороводных песнях не уплывающей ритуальности, обосновывающей и направляющей на определенные действия, так как их стилистика строится на иных выразительных средствах, описанных выше. Кульминационное событие свершается по окончании, когда кто-то из участников выкрикивает слова «Как милого увидеть да три раза целовать», после чего парень, как правило, брал платок или венок и целовал его обладательнице.

Что касается синхронности ритма стиха и музыки с хореографией, то они не всегда являются таковыми. Шаги могут не совпадать с музыкальным метrorитмом и чаще всего это бывает обычная ходьба в свободном и удобном ритморисунке в сопровождаемом пении. Стоит отметить роль девичьего платочка и иных предметов в танце, которые стали своеобразным посредником в общении с публикой. Платочек в танце является продолжением руки, превращая движения в более грациозные. Он активно участвовал в своеобразной игре по выбору партнера, представлял мастерство его владельца, так как каждая из них, как правило, сама шила, вышивала и обвязывала кружевом этот традиционный аксессуар. Девушки зажимали его между средними пальцами в сложном состоянии, выполняли взмахи вверх, плавные волнообразные движения, как бы дирижируя хореографическим и игровым процессом. В конце песни клали платочек тому парню, от которого ждт поцелуя. Также в летних хороводах использовался венок, сплетенный из трав или берёзовых веток. Зимой его заменяли заготовленные ветки березы, с которыми проделывали все, о чём повествуется в песне. Л.А. Юскина рассказывала, что «целовали силóm, девушки прятались, а парни догоняли и целовали. В старые времена неудобно было» [6].

Таким образом, все три произведения максимально воссоздадут заимствованные у русского казачества хороводный репертуар.

К хороводным действиям относятся и уличные шествия, которые широко были распространены среди русских в казачьих станицах. В зависимости от локальной зоны и традиции складывалась форма, мелодический рисунок, словесное содержание и стилистика, характер и манера исполнения. Они представляли «сборные» проходки молодежи по селу в несколько рядов или гурьбой во главе с гармонистом, к которым могли постепенно присоединяться парни и девушки из

соседних домов с целью совместного времяпровождения и общения. Их родство с хороводами определяется по способу передвижения неторопливой поступью, типом шага, довольно медленным, протяжно-распевным мелодиям, наличию минимума орнаментальных фигур. Тематика припевок, в основном носила любовно-лирический характер, отражала весь спектр взаимоотношений парней и девушек. Проводились шествия преимущественно в теплое время года, начиная с Пасхи и заканчивая осенними холодами [7].

В русской традиции существовала определенная конструкция и темповые характеристики этого комплексного действия, обеспечивающая ровность дыхания, необходимого для пения и его совмещения с игрой на инструменте и неторопливым движением. Форма припевок могла варьироваться в пределах двух-шестистроичной строфы двухдольного размера, за которой следовал такой же конфигурации инструментальный проигрыш. Это могли быть напевы в натуральном и гармоническом минорном ладу в стиле страдания, либо мажорные с модуляциями в родственные тональности. Исполнялись короткие песни, начиная с запева какого-либо участника, а затем их подхватывали все участники действия. Отдельно могли петь мужские куплеты и женские, соблюдая правила составительного диалога. Наряду с вокальным распевом текста, наигрыши гармони выполняли функции сопровождения и звучали в проигрыше как самостоятельный равнозначный формообразующий и композиционный элемент [7]. Их музыкальная палитра отличалась самобытностью в каждом населенном пункте и у каждого гармониста, в разной степени владеющего инструментом. Русские уличные более свободны и открыты для танцевальных фигур. Зажигательная игра инструмента вовлекала участников в пляску, которые устраивались во время кратких остановок. Шествие могло на какое-то время превращаться в круговое движение и снова возвращаться в исходную форму [7].

Нагайбаки внесли национальный колорит в данный обычай, создав вариант, отражающий свою ментальность и мировосприятие. Содержание их четверостиший включает не только любовную тематику, но и глубоко патриотическую, воспламеняющую отношение к окружающей природе, родному селу. Само название уличных припевок – *урам кје* отличает их от других подобных коротких песен, бытующих в традиции, например токмаков, ассоциирующихся с русскими частушками [6]. Припевки исполняются не на русском, а на нагайбакском языке, тем не менее сохраняя форму, ладовую, ритмическую, композиционную, мелодическую, многоголосную и инструментальную основу, свойственную русской традиции. По сведениям жительницы с. Париж Анны Алексеевны Александровой (1942 г.р.) во время шествия пели поочередно, солировали то один, то другой исполнитель, обращаясь к адресату, если таковой был [6].

Обычай хождения кампания по улицам совершался не только в свободное от работы время, но и включался в обрядовые действия. Так, коллективные проходы с песнями под аккомпанемент гармони устраивались во время свадеб-

ного обряда, когда родственники то с одной, то с другой стороны ходили от дома невесты к дому жениха и наоборот. Так же провожали на военную службу молодых людей, в песенной форме давая им наказы и пожелания на будущее и выражая горечь прощания [6]. Эти факты расширяют границы календаря уличных шествий и говорят о том, что они устраивались не взирая на время года. Разнообразен был и инструментальный состав. Кроме русской гармони (тальянка, двухрядка русского строя и хромка) и балалайки использовались более древние инструменты – гусли, скрипка и татарский струнно-щипковый инструмент *думбра*. Она выдалбливалась из дерева, имела треугольную форму с вырезанной шейкой и лопатообразной головкой [6; 8]. В 1978 году нагайбакскую уличную игру на балалайке и гармони записал исследователь инструментальной музыки татар-кряшен М.Г. Макаров [9]. Несмотря на близкий к пляске характер наигрыша – четкая устойчивая метроритмика, задорность, мажорный лад, нагайбаки танцевальных фигур избегали, в лучшем случае на проигрыш совершали развороты, размахивая платочками и притопывали, избегая лишних движений корпуса.

Музыкально-поэтическая часть соответствует четырехстиховой строфе подобно русским частушкам, за которыми регулярно следует инструментальный проигрыш. Напев представляет период из двух предложений, повторяющихся в вариационном виде с повышением или понижением основной вокальной темы или без того, что зависит от возможностей певца. Музыкальный лад диатонический – натуральный мажор, в аккомпанементе прослеживается типичное чередованием аккордов S-T-D-T с мелодическими элементами опевания темы, дробления на мелкие длительности, нисходящее тетракордовое движение [6].

В настоящее время в живом бытовании нагайбакских сёл уличные шествия уже не встречаются, фольклорные коллективы используют их в финале концертных выступлений

В результате общения с жителями нагайбакских населённых пунктов выявились важные черты их характера и нравы. Они доброжелательны, гостеприимны и с особой ценностью относятся к культурному наследию своих предков. До сегодняшнего дня в среде нагайбаков соблюдаются такие правила как скромность в поведении, уважение к старшему поколению, дисциплина в семейных и общественных отношениях, свобода творчества, преданность к традициям и неподдельная любовь к родным местам, природе, селу. Статность, неторопливость и обдуманность решений присущи этой малой народности, что не могло не отразиться и на хороводных традициях.

В заключении можно отметить, что русские традиции довольно прочно утвердились в хороводном репертуаре нагайбаков. В вечерочных русскоязычных песнях они сохранили свои признаки в большей степени, а в уличных шествиях отразились национальные черты, в результате чего получился полиэтничский вариант данного обычая.

Библиографический список

1. Атнагулов И.Р. Конфессиональная идентичность нагайбаков во второй половине XIX – начале XX века. *Традиционная культура народов Поволжья: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*, 9-11 февраля 2016 г.: в 2 ч. Ч. 1 (А-К), Казань: ИХЛАС, 2016: 43 – 50.
2. Аминов Р.Р. Нагайбаки в станичной структуре Оренбургского казачьего войска в конце XIX – начале XX вв. *Вестник КазГУКИ*. 2015; 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/nagaybaki-v-stanichnoy-strukture-orenburgskogo-kazachiego-voyska-v-kontse-xix-nachale-xx-vv>
3. Аминов Р.Р. Казаки из Фершампенуаза и Парижа: как в Оренбургском казачьем войске появилось «татарское управление». *«Реальное время» – онлайн-издание деловых новостей*. Available at: <https://realnoevremya.ru/articles/33835>
4. Атнагулов И.Р. *Идентичности нагайбаков: генезис, структура, динамика*. Челябинск: Челябинский государственный краеведческий музей, 2015.
5. Ованесян Л.Г. Остроленские вечерки: полиэтнический аспект. *Традиционная народная культура как фактор формирования единого социокультурного пространства: материалы межрегиональной науч.-практ. конф. с междунар. участием*. Челябинск, 5 декабря, Челябинск, 2013: 430 – 435.
6. Материалы фольклорно-этнографических экспедиций в Нагайбакский район 1998, 2004 – 2018 гг. *Личный архив Л.Г. Ованесян*.
7. Ованесян Л.Г. *Тютнярские частушки как словесно-музыкальный феномен*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Челябинск, 2011.
8. Макаров Г.М. Традиционный музыкально-поэтический фольклор и искусство кряшен. *Журнал Altyn-Jurga. Научно-популярный журнал по истории, этнологии, этнографии, жизни общества, культуре и искусству народов*. Available at: <http://altyn-jurga.ru.blogspot.com/2015/04/blog-post>
9. Нагайбакские уличные наигрыши и напевы в аудиозаписи. *Урам кјуи. Улочный напев. Нагайбакский: напев –Кинзин*. Available at: <http://...mixmuz.ru/mp3/nagaybaskij/2>

References

1. Atnagulov I.R. Konfessional'naya identichnost' nagajbakov vo vtoroj polovine XIX – nachale XX veka. *Tradicionnaya kul'tura narodov Povolzh'ya: materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem*, 9-11 fevralya 2016 g.: v 2 ch. Ch. 1 (A-K), Kazan': IHlas, 2016: 43 – 50.
2. Aminov R.R. Nagajbaki v stanichnoj strukture Orenburgskogo kazach'ego voyska v konce XIX – nachale XX vv. *Vestnik KazGUKI*. 2015; 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/nagaybaki-v-stanichnoy-strukture-orenburgskogo-kazachiego-voyska-v-kontse-xix-nachale-xx-vv>
3. Aminov R.R. Kazaki iz Fershampenuaza i Parizha: kak v Orenburgskom kazach'em vojske pojavilos' 'tatarskoe upravlenie'. *«Real'noe vremya» – onlajn-izdanie delovyh novostej*. Available at: <https://realnoevremya.ru/articles/33835>
4. Atnagulov I.R. *Identichnosti nagajbakov: genезis, struktura, dinamika*. Chelyabinsk: Chelyabinskij gosudarstvennij kraevedcheskij muzej, 2015.
5. Ovanesyan L.G. Ostrolenskije vecherki: poli'etnicheskij aspekt. *Tradicionnaya narodnaya kul'tura kak faktor formirovaniya edinogo sociokul'turnogo prostranstva: materialy mezhtrejnajnoj nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem*. Chelyabinsk, 5 dekabrja, Chelyabinsk, 2013: 430 – 435.
6. Materialy fol'klorno-`etnograficheskijh `ekspedicii v Nagajbaskij rajon 1998, 2004 – 2018 gg. *Lichnyj arhiv L.G. Ovanesyan*.
7. Ovanesyan L.G. *Tjutnyarskie chastushki kak slovesno-muzikal'nyj fenomen*. Dissertacija ... kandidata filologicheskijh nauk. Chelyabinsk, 2011.
8. Makarov G.M. Tradicionnyj muzikal'no-po'eticheskij fol'klor i iskusstvo kryashen. *Zhurnal Altyn-Jurga. Nauchno-populyarnyj zhurnal po istorii, `etnologii, `etnografii, zhizni obschestva, kul'ture i iskusstvu narodov*. Available at: <http://altyn-jurga.ru.blogspot.com/2015/04/blog-post>
9. Nagajbaskie ulichnye naigrыshi i napevy v audiozapisi. *Uram kyui. Ulochnyj napev. Nagajbaskij: napev –Kinzin*. Available at: <http://...mixmuz.ru/mp3/nagaybaskij/2>

Antonova M.S., postgraduate (Philology), Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: osipova.marias@gmail.com

ALBUM NOTES BY NIKOLAI GOGOL. The article provides the reader with some information on such insufficiently explored phenomenon as album notes by Nikolai Gogol in handwritten albums of his contemporaries namely V. Lubich-Romanovich, E. Chertkova, M. Vlasova, V. Ganka, I. Sreznevsky, F. Moller, I. Postnikov and A. Sabinina. Much attention is given to results of the study of the notes. The information about autographs are systematized, a short biographical and textual comment for each one. This problem requires further study, including searching other autographs and originals already known notes.

Key words: Gogol, handwritten albums, Russian literature.

М.С. Антонова, аспирант, Московский государственный университет им. Ломоносова, г. Москва, E-mail: osipova.marias@gmail.com

АЛЬБОМНЫЕ ЗАПИСИ Н.В. ГОГОЛЯ

Данная статья посвящена такому малоизученному явлению, как альбомные записи Н.В. Гоголя. Несмотря на то, что на данный момент известно только восемь автографов в альбомы В.И. Любича-Романовича, Е.Г. Чертковой, М.А. Власовой, В. Ганки, И.И. Срезневского, Ф.А. Моллера, И. П. Постникова и А.Т. Сабининой, вклад Гоголя в развитие альбомной культуры очевиден. В статье особое внимание уделяется итогам изучения записей в альбомы. Сведения об автографах систематизированы, дан краткий биографический и текстологический комментарий к каждой их них. Данная проблема мало изучена и требует дальнейших исследований, в том числе поиска других автографов и оригиналов уже известных записей.

Ключевые слова: Гоголь, рукописные альбомы, русская литература.

Проблема изучения альбомных записей актуальна для исследователей биографии и творчества писателя, так как наравне с дневником и воспоминаниями современников они являются свидетельством того или иного события. Сам текст может носить отпечаток саморефлексии, а датировка может указать на местоположение писателя в конкретный отрезок времени.

Специально альбомной прозой Гоголя исследователи не занимались. Однако в Полном собрании сочинений и писем Гоголя в 17 томах в разделе «Альбомные записи» опубликованы все известные на момент составления гоголевские записи в альбомы (за исключением записи в альбом И.П. Постникова и Ф.А. Моллера), а также прокомментированы основные факты по поводу их содержания и времени публикации [1, с. 842 – 846].

Альбомная культура появилась в России в конце XVIII века. Особую популярность она приобрела в начале XIX века, претерпев некоторые видоизменения, главное из которых – приобретение статуса публичности: будучи ранее семейной традицией, к 20-м годам XIX века, с распространением литературных салонов и кружков, альбом стал достоянием каждой гостини. И хотя нет никаких данных о том, что у Н.В. Гоголя был собственный альбом, это явление не могло обойти стороной его друзей и знакомых.

Гоголь делал в альбомы друзей записи разного содержания, что наглядно иллюстрирует жанровое многообразие альбомной прозы: например, шуточный текст в альбом Е.Г. Чертковой, пожелания долгих лет жизни и продуктивной работы в альбомы И.И. Срезневского и В. Ганки, «литературная безделица» в альбом М.А. Власовой, а также тексты, носящие исповедальный характер, в альбомы И.П. Постникова и А.Т. Сабининой.

Запись в альбом школьного товарища Гоголя, Василия Игнатьевича Любича-Романовича, была оставлена 10 мая 1826 года в Нежине и связана с его выпуском из гимназии. На данный момент неизвестно, где хранится оригинал автографа. Писатель с грустью констатирует неизбежность взросления, призывает возвращаться к воспоминаниям юношеских лет: «Счастлив, когда найдет цену воспоминанию о днях минувших, о днях счастливого детства, где он покинул рождавшиеся мечты будущности, где он покинул друзей, преданных ему сердцем» [1, с. 473].

Принято считать, что отношения Гоголя с товарищами по школе были теплыми, приятельскими. Однако воспоминания Любича-Романовича, записанные С.И. Глебовым и опубликованные им в 1902 году, опровергают данное мнение. В сопроводжающем публикации примечании «От редакции» сказано, что, хотя «по обычному представлению» в отношениях Гоголя с одноклассниками «царица тишь да гладь», судя по воспоминаниям Любича-Романовича, «в ней шла маленькая борьба за существование». Более того, «чувство недружелюбия сохранилось у него до глубокой старости» [2, с. 566].

В своих мемуарах Любич-Романович с открытой неприязнью говорит о внешнем виде Гоголя, а также о его первых творческих опытах. Он вспоминает, с каким скептицизмом относились к ним одноклассники: «Не переставали говорить до конца самой жизни Гоголя, что все это, им произведенное, суть недоразумение времени, фантазия других лиц...» [2, с. 562].

В 1870 году в «Русской старине» была опубликована запись Гоголя в альбом Елизаветы Григорьевны Чертковой, урожденной Чернышевой: «Наша дружба священна. Она началась на дне тавлинки...» [1, с. 473].

Это шуточная запись о дружбе Гоголя и Чертковой, с которой писатель сблизился, когда они вместе ухаживали за тяжело больным графом Иосифом Вильегорским. Гоголь говорит, что встретились они с Елизаветой Григорьевной «на дне» табакерки – «тавлинки». Он и далее неоднократно намекает на пристрастие Чертковой нюхать табак: «Он [нос – М.А.] мне говорит немолчно об вашем русском табаке, от которого я чихал, приятно чихал. Табак говорит мне о патриотизме, от которого я также чихал довольно часто» [там же].

Гоголь всегда с юмором относился к своему носу. В записанных А.П. Бертеневым воспоминаниях Софьи Александровны Ермоловой, дочери Чертковой,

упоминалось, что «Гоголь был носат, у красавицы Е. Г. Чертковой также был большой, но изящный нос» [3, с. 301]: это давало повод для шуток. После отъезда Чертковых из Рима в Москву Гоголь регулярно переписывался с Елизаветой Григорьевной. Долго не получая от нее писем, он «прислал большой лист бумаги, на котором было им написано лишь несколько строк в таком роде: а правда ли, что в вашей новой зале подоконники не ровные?» [Там же].

Запись в альбом Измаила Ивановича Срезневского была оставлена 10 октября 1839 года: «Душевно желаю вам набрать, прибрать, раздать и привезти всякого добра» [1, т. 9, с. 474]. Переписка между Гоголем и филологом завязалась после публикации в «Северной пчеле» гоголевского «Объявления об издании Истории малороссийских казаков», а записка в альбоме была сделана, когда Срезневский был проездом в Москве. Трактовать ее смысл можно вполне однозначно: Гоголь пожелал слависту собрать и обработать как можно больше фольклорного материала. Автограф хранится в личном фонде Срезневского в РГАЛИ [4].

Подобного рода пожелание работать «во славу русской земли» Гоголь оставил и в альбоме чешского филолога Ванцлава Ганки, с которым познакомился в 1845 году в пражском Национальном музее. Интересно, что чешский филолог с большой избирательностью относился к тому, кому доверить свой альбом: предыдущая запись была сделана за 16 лет до записи Гоголя и принадлежала Адаму Мицкевичу. Сейчас альбомы Ганки, включая и этот, хранятся в Рукописном отделе Национального музея Чехии в Терезине.

Писатель предположительно оставил свой след и в альбоме русского художника Федора Антоновича Моллера. Эта запись хранится на вырезанных из альбома листах в личном фонде Гоголя в РГАЛИ. Ручкой Гоголя было переписано стихотворением А.С. Пушкина «Русалка» и сделана приписка: «1839 года Март 6/18. Переписана на память и на чудное дело Н. Гоголем» [5].

Подробно эту альбомную запись рассматривала Е.Е. Дмитриева в работе «Почему Гоголь переписал «Русалку» Пушкина» [6]. Очевидно, что под «чудным делом» Гоголь имел в виду воплощение сюжета стихотворения «Русалка» в живопись – он надеялся, что Моллер вложит в картину нравоучительный смысл о том, как пагубна может быть земная красота.

Однако для самого художника сюжет стал очень личным, потому как для картины позировала возлюбленная Моллера – Амалия Лаваньини, с которой у него складывались непростые отношения. Он испытывал сложности в работе над картиной, и у него даже возникло желание ее уничтожить. Это было связано с тем, что у него, как он сам чувствовал, не получалось воплотить в жизнь пожелание Гоголя. Иванов писал из Рима Гоголю: «Его эту картину вы не узнаете: она в самом деле будет такая, как вы об ней думали» [1, с. 20].

Писатель и позднее оказывал определенное воздействие на творчество Моллера. Судя по письмам Иванова, в конце 1841 года Моллер, вероятно под влиянием Гоголя, начал работу над картиной «Крещение Владимира». В 1840 – 1841 годах художник написал несколько портретов писателя.

«Литературной безделицей» можно назвать запись в альбом Марии Александровны Власовой, сестры княгини Зинаиды Волконской: «Как ни глуп Индейской петух...» [7, с. 236]. Впервые она была опубликована Б. Арутюновой и Р. Якобсоном в работе *An Unknown Album Page by Nikolai Gogol*. Исследователи провели структурный анализ данной записи, основные тезисы которого изложены нами в статье «Запись Н. В. Гоголя в альбом М.А. Власовой: к проблеме датировки» [8].

Основной темой этой записи, несмотря на шуточную форму, являются размышления о пустоте в голове. Ю.В. Манн отметил, что «сквозная идея этого пассажа ... – о слабющих силах души, отвердевающей коре, сквозь которую все труднее пробиться мысли и чувству» [9, с. 522]. Эта тема поднимается также в письмах 30 – 40-х годов из Рима, например, П.А. Плетневу от 2 ноября 1837 года и М.П. Балабиной от 22 – 25 января 1842 года.

Образы «Фрака» и «Мундира» («...» как ни глупы Фрак и Мундир, два глупейших произведения XIX века» [7, с. 236]) также не впервые встречаются в этой записи: Гоголь обращается к ним в пьесах «Отрывок» и «Театральный разъезд». Очевидно, что здесь они являются примером логической метонимии, в котором Фрак – это образ представителя гражданской службы, а Мундир – военной. Известно, что Гоголь старался всячески избегать ношения фрака, а в случае необходимости подкалывал полы сюртука для имитации фалд. В письме К.С. Аксакову он говорит об отвращении к «обезьянскому европейскому наряду и глупому фраку» [1, т. 12, с. 11]. «Челуха и дичь», описание вечеринки («Челуха и дичь в ней [голова] — М. А.] такая, как в русском губернском городе; а бестолково, как <...> после <...> вечеринки» [7, с. 236]) являются также примером интертекстуальной связи: эти мотивы встречаются и в «Мертвых душах», например, в одном из набросков к несохранившимся главам второго тома «Мертвых душ», начато Гоголем в Риме в 1840 году: «<...> со всех сторон к концу бала Чагравину <...>».

Именно переключки мотивов и образов вызывает затруднения для датировки данной альбомной записи. На данный момент есть две версии. Р. Якобсон и Б. Арутюнова относят запись к годам первой поездки Гоголя в Рим (1837 – 1839) и аргументируют это, в первую очередь, расположением других автографов в альбоме. В пользу этой версии говорит и тот факт, что «Театральный разъезд» был написан приблизительно в мае 1836 года. Вторая версия принадлежит В.А. Воропаеву и И.А. Виноградову: в комментариях к Полному собранию сочинений и писем Гоголя в 17 томах они указывают, что запись предположительно была сделана в августе 1841 года перед отъездом писателя из Рима в Россию. Однако переключки мотивов и образов альбомной записи с поэмой «Мертвые души» и пьесами «Отрывок» и «Театральный разъезд» не может говорить о датировке однозначно, так как они, очевидно, повторялись на протяжении долгого времени. Кроме того, записи в альбоме Марии Власовой расположены не в хронологическом порядке, что также вызывает вопросы.

Следующая запись, датированная 1844 годом, была обнаружена в альбоме Ивана Петровича Постникова, врача, происходившего из купеческого рода: «Горько, о как горько мне было 20 мая, но как сладко будет вспомнить о нем» [10]. Данная запись имеет особое значение в исследовании альбомной прозы Гоголя не только с точки зрения интерпретации, но также с точки зрения атрибуции.

Точно неизвестно, где и когда познакомились Гоголь и Постников. Возможно, в Москве, так как многие родственники молодого лекаря были известны в кругах московской интеллигенции. Семейные узы связывали Ивана Петровича с такими фамилиями, как Фет, Боткины, Шукины.

Среди общих знакомых Гоголя и Постникова можно назвать поэта Н.М. Языкова, И.В. Киреевского, доктора Коппа, а также художника А.А. Иванова. Вместе с тем в мемуарах современников нет никаких воспоминаний, в которых имена Гоголя и Постникова упоминались бы вместе, в связи с чем актуален вопрос атрибуции. Однако у нас сомнений нет, так как графологическая экспертиза подтвердила авторство Гоголя.

Вместе с тем сложности вызывает и интерпретация записи. Неизвестно, чем занимались в этот день Гоголь и Постников, однако совместное использование слов «горько» и «сладко» наводит на мысль о близости смысла текста записи и десятой главы Откровений Иоанна Богослова, в которой Ангел дает «вкусить» книгу, после чего евангелист будет пророчествовать: «Она будет горька во чреве твоём, но в устах твоих будет сладка, как мед» [10, с. 9]. Таким образом, смысл

записи может быть связан с размышлениями Гоголя о роли его творчества. Подробнее об этом мы рассуждали в статье «Запись Н.В. Гоголя в альбом И.П. Постникова: к вопросу об атрибуции и интерпретации» [11]. Гоголь писал Аксакову от 16 мая из Франкфурта-на-Майне: «Недоразуменья произошли оттого, что я слишком рано вздумал было говорить о том, что слишком ясно было мне и чего я не в силах был выразить глупыми и темными речами, в чем сильно раскаиваюсь, даже и за печатные места» [1, с. 391]. К 1845 – 1846 годам религиозное настроение писателя достигло своего пика, и в письмах этого времени особенно ясно прослеживается наставительный тон. Кроме того, известно, что в это время он перечитывал славянскую Библию [12, с. 500].

Однако есть еще одно событие, которое могло сыграть определенную роль в написании этой альбомной записи – смерть старшей сестры Гоголя Марии Трушковской. Она скончалась 24 марта (5 апреля) 1844 года, однако Гоголь получил об этом известие лишь в первой половине мая, когда находился во Франкфурте-на-Майне. Писатель тут же направился в Штутгарт, где 18 мая (н. ст.), вероятно, молился на панихиде об упокоении сестры, после чего уехал в Баден [12, с. 411], где и была предположительно оставлена запись в альбоме. Если рассматривать ее смысл со стороны этого события, то тогда стоит воспринимать слово «горько» как боль писателя от утраты, а «сладко» – как осознание того, что душа сестры в лучшем мире. Так или иначе, оба – и Гоголь, и Постников – хорошо понимали смысл записи.

Самая важная с биографической точки зрения запись, датированная 17 (29) июня 1845 года, была оставлена Гоголем в альбоме Александры Тимофеевны Сабининой, жены протоиерея Стефана Сабинина и матери известной основательницы Российского Красного Креста Марфы Сабининой: «Совсем забыл свою фамилию; кажется, был когда-то Гоголем» [1, с. 475]. Кроме записи Гоголь оставил в альбоме Александры Тимофеевны хромолитографию с видом Брюльской террасы – набережной реки Эльбы в Дрездене.

Запись в альбом Сабининой имеет большую ценность в связи с событиями, при которых она была сделана. Писатель посетил дом Сабининых в Веймаре 17 (29) июня 1845 года, чтобы поговорить с главой семьи, протоиереем Стефаном Сабининым, о своем желании постричься в монахи. Отец Стефан, «видя его болезненное состояние, следствием которого было ипохондрическое настроение духа», не дал своего благословения и «убедил не принимать окончательного решения» [13]. Оригинал автографа не сохранился. О нем свидетельствует только запись, оставленная Марфой Степановной Сабининой в своем дневнике. Обстоятельства утраты альбома Александры Сабининой остаются неизвестными. В июле 1882 года в крымском селе Магарач произошло убийство Александры Тимофеевны и трех ее дочерей, сопровождавшееся поджогом. Вопрос о том, сгорел ли альбом во время этой трагедии или был утерян ранее, так и остается открытым.

Марфа Степановна в дневниковой записи отмечает, что Гоголь во время визита в Веймар казался беспокойным, был молчалив и задумчив. Эта пронзительная альбомная запись отражает всю болезненность чувств, которые испытывал Гоголь в тот переломный момент, желая принять монашеский постриг.

Мы полагаем, что альбомная проза Гоголя не ограничивается этими восемью записями. Вероятно, есть и другие, пока не атрибутированные и хранящиеся в частных коллекциях. Однако очевидно, что Гоголь оставлял записи в альбомы на память достаточно избирательно: адресатами были только те люди, которых он любил или глубоко уважал.

Библиографический список

1. Гоголь Н.В. *Полное собрание сочинений и писем: в 17 т.* Москва, 2009.
2. *Гоголь в воспоминаниях, дневниках, переписке современников.* Под ред. И.А. Виноградова. Москва: ИМЛИ РАН, 2012.
3. Бартевев А.П. Воспоминания С.А. Ермоловой о Гоголе. *Русский Архив.* 1909; № 26: 301.
4. *РГАЛИ. Ф. 436. Оп. 1. Ед. хр. 71.*
5. *РГАЛИ. Ф. 139. Оп. 1. Ед. хр. 2.*
6. Дмитриева Е.Е. *Почему Гоголь переписал «Русалку» Пушкина.* 2004. Available at: <http://domgogolya.ru/science/researches/1589/>
7. Roman Jakobson and Bajara Arountunova. An unknown album page by Nikolaj Gogol. *Harvard Library Bulletin.* 1972. July, vol. XX, no 3, pp. 236 – 254.
8. Антонова М. С. Запись Н.В. Гоголя в альбом М.А. Власовой: к проблеме датировки. *Litera.* 2019; № 2: 31 – 36.
9. Манн Ю. *Гоголь. Труды и дни: 1809 – 1845.* Москва, 2004.
10. *ГМП ОР Ф. 3. Оп. 1. Ед. хр. 73. Л. 26.*
11. Антонова М.С. Запись Н.В. Гоголя в альбом И.П. Постникова: к вопросу об атрибуции и интерпретации. *Филология: научные исследования.* 2019; № 2: 73 – 77.
12. Виноградов И.А. *Летопись жизни и творчества Н.В. Гоголя (1809 – 1852): в 7 томах.* 2018; Т. 4.
13. Сабинина М.С. Записки Марфы Степановны Сабининой. *Русский Архив.* 1900; № 2: 534 – 535.

References

1. Gogol' N.V. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 17 t.* Moskva, 2009.
2. *Gogol' v vospominaniyah, dnevnikah, perepiske sovremennikov.* Pod red. I.A. Vinogradova. Moskva: IMLI RAN, 2012.
3. Bartenev A.P. Vospominaniya S.A. Ermolovoj o Gogole. *Russkij Arhiv.* 1909; № 26: 301.
4. *RGALI. F. 436. Op. 1. Ed. hr. 71.*
5. *RGALI. F. 139. Op. 1. Ed. hr. 2.*
6. Dmitrieva E.E. *Pochemu Gogol' perepisal «Rusalku» Pushkina.* 2004. Available at: <http://domgogolya.ru/science/researches/1589/>
7. Roman Jakobson and Bajara Arountunova. An unknown album page by Nikolaj Gogol. *Harvard Library Bulletin.* 1972. July, vol. XX, no 3, pp. 236 – 254.
8. Antonova M. S. Zapis' N.V. Gogolya v al'bom M.A. Vlasovoj: k probleme datirovki. *Litera.* 2019; № 2: 31 – 36.
9. Mann Yu. *Gogol'. Trudy i dni: 1809 – 1845.* Moskva, 2004.
10. *GMP OR F. 3. Op. 1. Ed. hr. 73. L. 26.*
11. Antonova M.S. Zapis' N.V. Gogolya v al'bom I.P. Postnikova: k voprosu ob atribucii i interpretacii. *Filologiya: nauchnye issledovaniya.* 2019; № 2: 73 – 77.
12. Vinogradov I.A. *Letopis' zhizni i tvorcestva N.V. Gogolya (1809 – 1852): v 7 tomah.* 2018; T. 4.
13. Sabinina M.S. Zapiski Marfy Stepanovny Sabininoj. *Russkij Arhiv.* 1900; № 2: 534 – 535.

Andreev A.N., Doctor of Sciences (Philology), Professor, MSUTM named after K. G. Razumovsky (Moscow, Russia), E-mail: anandreev58@mail.ru

FUNCTIONS OF IMAGES OF INSECTS IN ART-PHILOSOPHICAL DISCOURSE OF "EUGENE ONEGIN" BY ALEXANDER PUSHKIN. The fauna (in particular, insects) in the novel in verses is encyclopedically diverse, but it does not destroy, on the contrary, it structures the artistic and philosophical discourse of "Eugene Onegin". The seemingly motley variety actually brings order, being itself a part of order, like everything else in this genius novel. The invisible connection between the fauna (including insects) and the life of the mind is the main poetic secret of this novel in verse. The fauna is designed to enrich and harmonize the relationship of a person with the world, improve the great formula "not to cry, not to laugh, not to hate, but to understand" to an even greater one: to cry, to laugh, to hate, to understand. The conclusion is that in an artistic text there are no trifles, since everything fulfills an essential artistic load.

Key words: "Eugene Onegin", fauna, insects, personality-centeredness, philosophical discourse of novel.

А.Н. Андреев, д-р филол. наук, проф., МГУТУ имени К.Г. Разумовского (ПКУ), г. Москва, E-mail: anandreev58@mail.ru

ФУНКЦИИ ОБРАЗОВ НАСЕКОМЫХ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ФИЛОСОФСКОМ ДИСКУРСЕ «ЕВГЕНИЯ ОНЕГИНА» А.С. ПУШКИНА

Фауна (в частности насекомые) в романе в стихах энциклопедически разнообразна, но она не разрушает, а структурирует художественно-философский дискурс «Евгения Онегина». Кажущееся пестрое многообразие вносит порядок, ибо подчинено порядку – как и все остальное в гениальном романе. Незримая связь фауны с жизнью духа составляет главный поэтический секрет романа в стихах. Фауна призвана обогатить и гармонизировать отношения человека с миром, усовершенствовать великую формулу «не плакать, не смеяться, не ненавидеть, а понимать» на еще более великую: плакать, смеяться, ненавидеть, чтобы понимать.

Ключевые слова: «Евгений Онегин», фауна, насекомые, персонцентризм, художественно-философский дискурс.

Актуальность настоящей публикации обусловлена необходимостью дальнейшего, более углубленного исследования творчества великого русского писателя А.С. Пушкина, рассмотрения его произведений, в частности «Евгения Онегина», с позиции современных исследований в области философии и литературоведения. Обращение к тематике фауны (насекомые) в указанном произведении А.С. Пушкина даёт возможность более широко изучить и более ясно понять художественный мир великого русского писателя.

Научная новизна представленной статьи заключается в использовании персонцентрического подхода к анализу романа «Евгения Онегина», а также в обращении к тематике художественной роли насекомых в указанном произведении.

Результаты отраженного в статье исследования дают возможность их использования во время аудиторных и внеаудиторных (школьных, вузовских) занятий по истории русской литературе, по творчеству А.С. Пушкина.

Если сформулировать генеральный принцип познания, то он окажется чрезвычайно, можно сказать, подозрительно прост: *от общего – к частному*. Сложности с этим принципом начинаются с первой же попытки его применения: выясняется, что принцип означает не жестко фиксированное «вертикальное» направление (сверху – вниз, как хочется думать), а сопряжение полюсов, что приводит к кристаллизации необходимой информационной структуры, весьма причудливой порой, но жестко упорядоченной.

Вторая сложность (следствие все той же простоты): информационная структура объекта исследования соответствует природе генерального принципа познания, а именно: в объекте, особенно сложном информационном объекте, особенно в таком, как «Евгений Онегин», общее не просто сопрягается с частным, но и определяет его и, самое главное, проявляется в нем. Иными словами, частности романа в стихах являются носителями общей концепции, частное одухотворено общим.

Чтобы познать роман как нечто целое (истина – в целом, что следует понимать так: точка отсчета истины – целое, а не частности), необходимо прояснить, как конкретное общее проявляется в конкретных частностях. Общим в романе, согласно представлениям классически ориентированного литературоведения, является нравственно-философская система ценностей (содержание); все остальное, например, представление о романе как об «энциклопедии русской жизни», является набором частностей (элементами формы) [1]. «Энциклопедия русской жизни» – столь же частый, сколь и сомнительный комплимент роману, если указанная «энциклопедия» рассматривается как общее, как концептуальная точка отсчета. Но если общее (концептуально содержательное) в романе не «русская жизнь», что же тогда является главным (общим)?

Общее в романе, как и во всей гуманитарной культуре (тут мы обратим внимание, также законопослушно идем от общего к частному), – философия персонцентризма, философия элитаризма. Личность как точка отсчета в универсуме – вот общее, сущностное, универсальное. Духовное начало в человеке – это одно, а противоречивое взаимодействие духовного с социальным, с той же «русской жизнью», – это иное. В романе Пушкина, если идти верным методологическим путем, «общим» для всех наук необходимо увидеть в первую очередь не «все» о русской жизни, а самое главное о человеке – возможность и необходимость становиться личностью. Попытка представить роман не столько духовно-художественным, сколько художественно-социальным явлением на поверку оказывается (по результату, а не по намерениям) попыткой принизить феноменальный персонцентрический прорыв романа в стихах – попыткой вечное свести к актуально-сиюминутному. Запереть всемирно-исторический роман

в рамки национальной классики, пусть сколь угодно великой в своем отдельно взятом сегменте: этот трюк с великой по мировым меркам русской литературой не проходит [2].

Духовный и художественно-информационный потенциал романа в стихах неисчерпаемы; что касается энциклопедизма как способа управления информацией, то это частная грандиозность, где количество не управляет качеством, то есть не переходит в него; энциклопедизм как тип мышления архаичен по сути своей, а потому является способом указать на конечность, исчерпаемость, неуниверсальность романа.

Итак, мы принципиально выступаем за то, чтобы последовательно рассматривать с общей, персонцентрической точки зрения все остальные частности романа, в том числе такие «мелочи», как художественные функции представителей фауны (в нашем конкретном случае – насекомых), не говоря уже о реалиях русской жизни. Роман, по нашему убеждению, устроен таким образом, что в осуждение частностей неизбежно вовлекается, казалось бы, отвлеченная общая философия (которая на самом деле делает частности конкретными, придает им уникальность): именно подобная целостная структура (в капле отражаются свойства океана) свидетельствует об информационной неисчерпаемости объекта.

Собственно, образов насекомых в романе в стихах немного. Если быть исчерпывающе точным, то в романе присутствуют образы мух, мотыльков, пчел и (однажды) жука. Всё. Однако тут дело не в количестве, а в художественных функциях. Сам факт отсутствия (крайне незначительного присутствия) насекомых следует рассматривать как знаковый художественный принцип. Почему насекомым уделено гораздо меньше внимания, чем иным представителям фауны – тем же лошадям, например?

В этой связи контекст появления образов насекомых приобретает чрезвычайно важное значение. Насекомых в романе ровно столько, сколько требуется для сложнейшего художественного дискурса. Малое количество образов насекомых компенсируется их принципиально важными художественными функциями, которые мы постараемся прояснить.

Кони как представители фауны появляются в XXII строфе Главы I. Вот этот эпизод отъезда из театра.

Еще, прозябнув, бьются кони,
Наскуча упряжью своей, <...>

А уж Онегин вышел вон:

Домой одеться едет он [3, с. 14].

Казалось бы, беглый, проходной эпизод – мы бы так и оценили его, если бы не великий закон художественности (которому, разумеется, подвластен и великий «Евгений Онегин»), гласящий: проходных эпизодов в художественных текстах, тем более в романе в стихах, нет и быть не может, есть более или менее информационно нагруженные эпизоды-капли.

К тому моменту своей судьбы, о котором ведется повествование, Онегин также ощущает на себе «вериги», весьма схожие с «хомутом» и «упряжкой»; слова *скупа*, *слиш* то и дело мелькают в романе, при всем своем вольном укладе жизни Онегин уже остро ощущает холодящую несвободу, зависимость от силы, блокирующей его духовный рост. «Наскуча упряжью» – это образ, соотносящийся с внутренним состоянием Онегина, живущего на тот момент преимущественно бессознательной жизнью, словно быющий копытом застоявшийся молодой конь, силы которого требуют выхода.

Этот образ мы воспринимаем глазами повествователя, который не упускает случая (эпизода), чтобы так или иначе сфокусировать внимание читателя на состоянии героя, проясняя его (внутреннее состояние) смутными намеками

все более и более. В Главе I, исключительно городской по духу, образов фауны мало; собственно, дважды в разных контекстах упоминаются кони. В Главе II, которой предшествует многозначительный эпиграф из Горация на латыни «O rus!..» (О деревня!..), сразу же появляются идиллические стада («здесь и там Стада бродили по лугам») как антураж глубоко не столичной жизни, где Онегина одолевает скука в ее смертельной фазе «русская хандра» (вспомним и оценим: «Он застрелиться, слава богу, / Попробовать не захотел» [3, с. 21]). Однако начало главы – «Деревня, где скучал Евгений» – оставляет «стадам» функции декораций. Никакого единения с природой, с «преlestным уголком» природы, где «пестрели и цвели Луга и нивы золотые», герой не испытал и испытать не мог: на тот момент Онегин «презирал» природу в себе, не говоря уже о природе вне себя. «Кто жил и мыслил, тот не может / В душе не презирать людей» [3, с. 23]: мыслящий презирает существование без мысли. Какие уж тут стада! До единения разумного человека с природой надо дорасти: пройти путь, расплатиться за высокомерие мысли собственной жизнью.

Как видим, знаковые стада, не ставшие живым и сочным образом, вовсе не случайно взяты здесь в таком своем качестве: чувственно не воспринимаемый знак в данном случае художественно более информативен, нежели образ. Стада полемически объявляются в романе еще раз, в Главе VII, в «весеннем» контексте – уже как образ избытка и неудержимой живучести природы.

Долины сохнут и пестреют;

Стада шумят, и соловей

Уж пел в безмолвии ночей [3, с. 125].

Соловей, «статия – редкая для романа константа: он всегда изображается в своем неизменном качестве – как творец неодолимой песни любви (ср. «Там соловей, весны любовник, / Всю ночь поет» [3, с. 125], «Настанет ночь; луна обходит / Дозором дальний свод небес, / И соловей во мгле древес / Напевы звучные заводит» [3, с. 54])

Напомним себе: ничего случайного в информационном космосе «Евгения Онегина» нет. Любовь – вечная ценность, соловей об этом поет, Онегин, в отличие от Татьяны, пока его не слышит. Все закономерно.

Вслед за стадами мелькают мухи. Это первое появление насекомых на страницах романа. Онегин поселился в «почтенном замке», где до него «деревенский старожил Лет сорок с ключницей бранился, В окно смотрел и мух давил». Выражение «мух давить» используется здесь, скорее, не столько в прямом значении, сколько в переносном: как метафора, обозначающая застойный быт (ср. со скуки «мухи дохнут»), и одновременно скучное, отупляющее развлечение, свойственное «мушинуму», недостойному мыслящего человека быту (быть «под мухой» – быть в состоянии опьянения, дурмана).

Как видим, пока фауна (мухи, в том числе) семантически закрепляет ассоциативный ряд, связанный с такими понятиями, как скука, зевать, тоска, несвобода.

Однако уже вслед за мухами появляется «донской жеребец»:

Сначала все к нему ездая;

Но так как с заднего крыльца

Обыкновенно подавали

Ему донского жеребца <...>

Поступком оскорбься таким,

Все дружбу прекратили с ним [3, с. 31 – 32].

Донской – стало быть, горячий, резвый, выносливый, сильный: таковы характеристики породы. Это уже не унылые «стада» жвачных; это знак того, что Онегин тоскует по живому, природному началу, от которого отрешивается вследствие умозрительного умозаключения, которое он по неискренности своей принимает за «мыслительную деятельность».

Донской жеребец появляется в тот момент, ни раньше и ни позже, когда «все» местные помещики, славные представители «мушину» племени (чего стоят «одухотворяющие» фамилии: см. об этом ниже), прекращают дружеские отношения с ним и объявляют ему войну. Для «всех» понятие скуки связано разве что с «жизнью холостой». Донской жеребец уносит Онегина подальше от смертельной скуки, симптома мировоззренческого кризиса. Онегин еще не подозревает, как сильно в нем здоровое природное начало, которое естественно стыкуется с умом-разумом, но отторгает интеллект, горазды на мыслительные операции с аппаратом формальной логики (мудрость же – диалектична). Онегин и не подозревает еще, насколько он одаренная, широкая натура.

Кони, понятно, – символ, противоположный мухам.

Кстати, кони едва ли не самый востребованный образ-символ в романе в стихах, способный красноречиво подчеркнуть любые проявления человеческой натуры.

С насекомыми все не просто. Избранница Ленского, Ольга «Цвела, как ландыш потаенный, / Незнаемый в траве глухой / Ни мотыльками, ни пчелой» [3, с. 39]. Дело не в беззаботных мотыльках или трудолюбивых пчелах, а в том, что Ольгу не коснулось легкокрылое одухотворяющее начало. Она – роскошное дитя природы, совершенно не тронутое («незнаемое») культурой, сиречь мыслью. «В чертах у Ольги жизни нет», – по выражению тонко разбирающегося в людях философа Онегина, духовной, конечно, жизни, как следует из контекста. Отсюда рифмовка младшей Лариной с фауной: легкомысленная Ольга, «Авроры северной алей / И легче ласточки, влетает» (в спальню к Татьяне, на святки)

[3, с. 96]. А ведь поэту Ленскому Ольга казалась именно одухотворенной, духовно содержательной.

Мотыльки и пчелы, даже одинокий жук – словом, мелкие частности, частности мироздания втягивают нас в магическое пространство между психикой и сознанием, где формируется ядро культуры – персонцентризм. Тема легкокрылых созданий не исчерпана и не закрыта «случайным» появлением, то есть *нелояльным* около цветка. Мотыльковый мотив вновь «оживает», когда Татьяна ждет встречи с Онегиным и, конечно, «трепещет»:

Так бедный мотылек и блещет,

И бьется радужным крылом,

Плененный школьным шалуном;

Так зайчик в озими трепещет,

Увидя вдруг издалека

В кустах припадшего стрелка [3, с. 67].

Функции мотылька здесь совсем иные: «бедный мотылек» вкупе с зайчиком олицетворяют трогательную красоту в своей фатальной беззащитности: любой шалун или стрелок ставят их существование под угрозу. (Позже мелькнет иной, «быстрый заяц меж полей», который нагонит страху на бедную Татьяну).

Пчела также появится в романе еще не раз – вначале в своей извечной сказочно-фольклорной функции труженицы («Пчела за данью полевой / Летит из кельи восковой» [3, с. 125]), а затем «шумный рой» пчел уподобится алчной толпе гостей, усаживающейся за стол.

Что касается Татьяны Лариной, то о ней сказано так: «Дика, печальна, молчалива, / Как лань лесная боязлива» [3, с. 40]. Это более важная характеристика женской природы, нежели «Татьяна, русская душой». «Лань лесная» – дитя природы, как и «ландыш потаенный». Тема «лани боязливой» будет продолжена, что говорит о неслучайности сравнений. Татьяна «покамест» не выделилась из природы, слившись с ней, как лань с цветом лесных деревьев. Но лань и ландыш оказались разными способами одухотворения. «Ландыш потаенный» – разновидность «мыслящего тростника», то есть сущностная (общая, константная) характеристика человека. Добавить больше нечего.

«Лань лесная» как-то противоречиво, но естественно сочетается с «чистой, пламенной душой», «простотой» высших по сложности натур и «таким» недюжинным умом. В данном случае «лань» – поэтический образ, передающий частное (односторонне, к тому же внешнее) впечатление от восприятия Татьяны, девицы «из глуши степных селений», но не впечатление от характера и внутреннего мира зрелой аристократической дамы. Татьяна многомерна и глубока. Она внимает «соловью во мгле древес», что «напевы звучные заводит» [3, с. 54], по глупости пишет умное письмо Онегину, строго оценивая его самого и его чувства. Развитие событий показало, что Ольга с её «растительной» простотой лишена нравственных принципов и нравственного чувства – того, чем в избытке обладала мечтательная, задумчивая Татьяна. «Был вечер. Небо меркло. Воды / струились тихо. Жук жужжал» [3, с. 129]: именно в этом «обрамлении» «В свои мечты погружена, Татьяна долго шла одна».

Тем не менее, мы должны верить глазам своим: лань, ландыш, ласточка, Ларины, ларец потаенный – повествователь объединяет фонетическим кодом такие разные феномены в одно целое; кстати, лирик Ленский далеко не случайно попадает в эту женскую компанию – во всяком случае, тяготеет к ней. А вот простой, но, как представляется, убедительный пример, что на фауну в романе в стихах нельзя смотреть только как на фауну [3, с. 87 – 88]:

Зима!.. Крестьянин торжествуя

На дровнях обновляет путь;

Его лошадка, снег почуя,

Плетется рысью как-нибудь; <...>

Вот бегают дворовый мальчик,

В салазки жучку посадив,

Себя в коня преобразив;

Шалун уж заморозил пальчик:

Ему и больно, и смешно,

А мать грозит ему в окно...

Пушкина интересует не природа, а природа человека – не натура, а натура, становящаяся культурой. В школе приведенный фрагмент изучается не как отрывок из романа «Евгений Онегин», не как пушкинский художественный текст, а как совершенно условный «веселый» «текст» («веселая зима», сказано в романе) про крестьянина и лошадку, мальчика и жучку, лишенный философской нагрузки, собственно, и делающей этот текст высокохудожественным. Парадокс заключается в том, что, убрав из «текста» все пушкинское, все «лишнее» (информация о «лишних людях» до сих пор воспринимается как лишняя), мы получаем нечто «выразительное о веселой зиме», вполне пригодное для изучения в школе. Так социальная и эстетическая нагрузка текста становятся важнее художественно-философской.

Природа, «низкая природа», описанная столь поэтически, если не возвышенно, станет, в конце концов, для мыслящего, и потому сторонящегося «низких» проявлений природы Онегина («Кто жил и мыслил, тот не может, / В душе не презирать людей»: мыслить – значит, к сожалению, презирать), необходимым компонентом счастья войдет в состав жизнеспособного типа духовности. Мыслить – значит, к счастью, не презирать то, что, казалось бы, заслуживает презрения.

Таков многомерный симфонический концептуальный контрапункт отрыва «про жучку». Заметим: сначала лошадка везет крестьянина, а потом мальчик, «себя в коня преобразив», – собачку. А собачка жучка поэтически уподоблена упомянутому жуку (насекомому – примитивной, по сравнению с собакой, но полноценно божьей твари). Согласно поэтическому закону, жучка «по цепочке» вбирает в себя семантику, связанную с жуком как образом романа (мечты Татьяны, напомним, чем-то «обязаны» жуку как элементу природного фона, «срифмованы» с ним). И люди, и животные, и даже насекомые легко меняются местами, «понимая» и пронизывая друг друга. Человек простой, не рассуждающий не выделен из природы, он напоминает «братьев своих меньших» (вплоть до насекомых!) – и в этом своя прелесть, эти «низкие» радости (крестьянин «торжествует», шалуну-мальчику «и больно, и смешно») возвышают человека. Человек устроен намного сложнее, чем думалось на тот момент Онегину. Он, человек, не раскладывается на мысль и чувство, на высокую культуру и низкую натуру. Он един. Ему и больно, и смешно – и при этом он способен мыслить.

В этом фрагменте повествователь противопоставляет Онегину («Всегда я рад заметить разность / Между Онегиным и мной») – человеку редкой духовной породы, имя которой личность, человек, мыслящему настолько глубоко, что, наконец, перестаёт унижаться до презрения. Мыслящий Онегин сумел дойти до той степени зрелого ума, с которой начинается мудрость: он влюбился, разрешил себе «торжествовать», открыто проявлять чувства. Противостоять Онегину в этом контексте – значит, в конце произведения пожать руку главному герою, «приятелю молодому», именем которого назван роман в стихах.

Для Онегина, пребывающего на той стадии активной духовной эволюции, на которой он находился в начале Главы V, для героя, отвергшего чувства Татьяны (любовь – это в значительной степени проявление «низкой природы»), для «чудака», который всерьез убоет своего друга-поэта на дуэли (поэт – это культ чувств в ущерб культу мысли, то есть все то же диктат все той же «натуры»), для Евгения поэтическая сторона «низкой природы» была *лока* что роковым образом недоступна. Татьяна, кстати, «С ее холодною красою / Любила русскую зиму», повествователь – тоже, все люди любят и ценят красу природы. Онегин же скучал – и зимой, и летом (вспомним: «Деревня, где скучал Евгений, / Была прелестный уголок»). Любовь, природа, поэзия, чувства, в том числе собственные, – все это проявления природы, которая, с точки зрения незрелой культуры, с позиций «мыслящего» интеллекта (абстрактно-теоретического, логического расклада), заслуживает презрения. Натура как «прелестная» составляющая культуры – это уже задача не для интеллекта, а для разума, «задача», с которой Онегин в конечном счете справился. Те, кто не равнодушен к прелестям «пейзажной лирики», кто в восторге от проказ мальчика и его жучки, как правило, Онегина не слишком жалуют.

На поэтически описанную зиму в контексте романа нельзя смотреть как на законченное стихотворение, как просто описание зимы. В описании зимы повествователь противопоставляет Онегину (которого он, тем не менее, восхищенно «поёт»). Это поэтический намек, понятный лишь принципиально не поэтически (а этически) устроенному сознанию. «Сценка с жучкой» – та капля, из которых состоит океаническая плоть романа. Таково философское содержание пушкинского текста в целом и в частности, того «отрывка», который ошибочно воспринимается как образец «пейзажной лирики».

В романе в стихах фауна не просто присутствует в качестве фона, то появляясь, то исчезая, на котором разворачивается духовная история повести-философа. У нас есть все основания говорить о включенности фауны в процесс духовной эволюции, говорить о динамике функций фауны как телесного измерения человека (наряду с двумя другими, душой и духом; тело в отрыве от души и духовности есть фауна, что же еще?).

Мир фауны постепенно проступает, обозначая свое присутствие везде и всюду (дух веет, где захочет; живая природа в этом ничем не уступает духу). Постепенно фауна, замыкаясь в себе, достигает кульминации бездуховности, торжества плоти: в человеке, в Онегине, пробуждается зверь, и происходит убийство Ленского на дуэли. Все это как процесс отражено, в основном, в Главе V, многозначительное начало которой мы уже проанализировали. В Главе VIII, по-

священной духовному прозрению Онегина, фауна демонстративно отсутствует (за исключением двух вкраплений).

С одной стороны, лошадка, жучка, кот, петух, с другой, духовная жизнь человека: незримая связь фауны с жизнью духа и составляет главный поэтический секрет романа в стихах (если угодно, секрет поэтической технологии, «стихов российских механизм» [3, с. 165]). Вспомним роковые именины Татьяны, которым предшествовал ее пророческий сон. Сон можно трактовать по-разному, но, несомненно, жестокость Онегина, проявленная им в ссоре с Ленским, истоками своими связана с чудовищами, окружавшими его. «Чудный сон» если не оправдывает, то во многом объясняет поведение Онегина. Гости Лариных – это проекция или воплощение чудовищ из сна. «Толстый Пустяков», «владелец нищих мужиков» Гвоздин, «чета седая» Скотининых, «уездный франтик Петушков», некто Буянов, «обжора, взяточник и шут» Флянов (ср. фр. flapс «утроба» и flapег «бездельничать») ...

«Топла в гостиную валит: / Так пчел из лакомого улья / На ниву шумный рой летит» [3, с. 102]. И далее – и вовсе не случайно: «Довольный праздничным обедом, / Сопит сосед перед соседом». Этот прием гениально использован в «Мертвых душах»: людишки, живущие, чтобы поесть, непременно будут уподоблены бездушным (пишущим души) существам из мира фауны (а также из мира флоры и предметного мира). Шумный рой пчел в данном случае акцентирует личное природное начало, свойственное человеку, нерассуждающая природная стихия, которую Онегин презирал и жертвой которой он пал. Чудовищное начало в Онегине, таким образом, является продолжением природы в нем, оно обнаружилось мгновенно и разрушительно, как низменный оскал фауны (страсти берут верх над разумом [3, с. 100]).

Проведенный анализ позволяет сделать несколько выводов.

Фауна в романе в стихах энциклопедически разнообразна, но она не разрушает, а, напротив, структурирует художественно-философский дискурс «Евгения Онегина». Кажущееся пестрое многообразие на самом деле вносит порядок, слугит порядку, ибо подчинено порядку, как и все остальное в гениальном романе.

Легкое дыхание «воздушной громады» не в последнюю очередь достигается ощущением копошащейся вокруг человека жизни. Фауна не антаж («прелестный уголок»), а естественная среда обитания человека, мыслящей личности. Ведь жизнь была ставкой мыслящего Онегина, решившего, что *вольность и покой* являют замену *счастью*. Фауна подспудно заменяет ощущением счастья (открывает, возносит, низвергает) искусственную конструкцию «вольность и покой» – формулу несчастья. Фауна призвана гармонизировать и обогатить отношения человека с миром, усовершенствовать великую формулу «не плакать, не смеяться, не ненавидеть, а понимать» на еще более великую (ибо более разумную): плакать, смеяться, ненавидеть, чтобы понимать. В решении этой глобальной художественной задачи краткие эпизоды с маленькими насекомыми несут серьезную нагрузку.

Ещё один художественный эффект не бросающегося в глаза, незримо присутствия фауны связан с феноменом так называемого 25 кадра, особенно понятным нам сегодня. Воспринимающее сознание получает информацию через подсознание. И это не просто установленный факт, это своего рода завершение философской модели: психика и сознание, натура и культура, женщина и мужчина, жизнь и смерть, темень хтоническая и свет разума – ряд перечисленных и родственных им оппозиций связаны между собой подсознанием, которое буквально становится *связующим звеном* между счастьем и мышлением. Сознание получает информацию через подсознание – и мелочи жизни великоплетно реферируют с общей концепцией, сообщая ей какую-то убедительность реальности. Фауна (в том числе, посредством насекомых) незаметно, но активно участвует в формировании сложной мировоззренческой и ценностной картины.

Полагаем, эффект 25 кадра можно вполне отнести и к автору «Евгения Онегина»: он в определенном смысле *не ведал, что творил* (ибо творчество неотделимо от подсознания), но творил именно то, что выдерживает проверку сознательным (научным) отношением.

Сделанные выводы подтверждают наш тезис: в великом художественном тексте нет мелочей или, если угодно, мелочи в нем выполняют великую художественную нагрузку.

Библиографический список

1. Андреев А.Н. Литературный код как ценность жизни: личность, жизнотворчество, мышление. *Аксиологический диапазон художественной литературы*: сборник научных статей. Витебск, 2017: 5 – 7.
2. Котовчихина Н.Д., Положенцева И.В., Феоктистова А.Б., Юлина Г.Н. *Сохранение и продвижение русского языка как основы государственности России*: учебно-методическое пособие для программы повышения квалификации педагогических работников системы образования. Москва, 2019.
3. Пушкин А.С. Собрание сочинений: в 6 т. Москва: Изд-во «Правда», 1969; Т. 4.

References

1. Andreev A.N. Literaturnyj kod kak cennost' zhizni: lichnost', zhiznetvorchestvo, myshlenie. *Aksiologicheskij diapazon hudozhestvennoj literatury*: sbornik nauchnyh statej. Vitebsk, 2017: 5 – 7.
2. Kotovchihina N.D., Polozhenceva I.V., Feoktistova A.B., Yulina G.N. *Sohranenie i prodvizhenie russkogo yazyka kak osnovy gosudarstvennosti Rossii*: uchebno-metodicheskoe posobie dlya programmy povysheniya kvalifikacii pedagogicheskikh rabotnikov sistemy obrazovaniya. Moskva, 2019.
3. Pushkin A.S. Sbranie sochinenij: v 6 t. Moskva: Izd-vo «Pravda», 1969; T. 4.

Статья поступила в редакцию 07.10.19

Kamennaya E.Sh., teacher, Oktyabrsky Oil College n.a. S.I. Kuvykin (Oktyabrsky, Russia), postgraduate, BSPU n.a. M. Akmulla (Yfa, Russia),
E-mail: ekamennaya@yandex.ru

Yagafarova Kh.N., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Branch of the State Oil University (Oktyabrsky, Russia), E-mail: yagafarova-kh@mail.ru

SPECIFIC FEATURES OF INDIVIDUAL APPROACH ON TEACHING TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS IN DEVELOPING THE PROFESSIONAL COMPETENCE. For work adaptation, finding a creative approach to changes in the labor market, it is necessary to provide a high-quality training for a graduate on technical sciences. The article presents possible solutions to problems of identifying in students explicit and hidden talents, remarkable skills and creative thinking. In the article, special attention is paid to motivating aspects of learning through the individualized education in view of contemporary pedagogical system of higher technical university. It is presented data of students from Oktyabrsky Branch of Ufa State Petroleum Technological University, who participated in Open International Students' On-line Competitions. The article covers issues of individual approach in student activity through identification of intellectual capacity of each student. It has been analyzed the results of on-line competitions for the period of 2012-2018 in various disciplines. The analysis shows changes of quantitative and qualitative indicators in fifteen disciplines of students, specializing in "Engineering and Technology". This paper considers the potential for enhancing training efficiency for scientific activity of higher education students.

Key words: technical university, training, student, competition, professional competence, individual approach.

Е.Ш. Каменная, аспирант, БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: ekamennaya@yandex.ru

Х.Н. Ягафарова, канд. филос. наук, доц., филиал ФГБОУ ВО УГНТУ, г. Октябрьский, E-mail: yagafarova-kh@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Авторы приходят к выводу, что для адаптации к трудовой деятельности, нахождению творческого подхода к изменениям рынка труда необходима качественная подготовка выпускника технического вуза. В статье представлены возможные пути решения задач по выявлению явных и скрытых талантов, неординарных способностей и творческого мышления студентов. Особое внимание уделяется рассмотрению мотивирующих аспектов познавательной деятельности студентов посредством индивидуализации обучения в современной педагогической системе образования высшего технического учебного заведения. Представлены данные по участию студентов филиала Уфимского государственного нефтяного технического университета в г. Октябрьском в Открытых международных студенческих дисциплинарных Интернет-олимпиадах. Освещены вопросы индивидуального подхода в деятельности студентов через выявление интеллектуальных способностей каждого из них. Проведен анализ итогов Интернет-олимпиад за период с 2012 по 2018 годы по дисциплинам различного цикла, выявлены изменения количественных и качественных показателей по пятнадцати дисциплинам по профилю подготовки "Техника и технологии", показаны возможности повышения эффективности подготовки студентов высшего учебного заведения к научной деятельности.

Ключевые слова: технический университет, обучение, студент, олимпиада, профессиональные компетенции, индивидуальный подход.

Современная российская система образования формируется в новых социально-экономических условиях, которые обуславливают изменения в требованиях к выпускнику высших учебных заведений. Качественная подготовка инженера неразрывно связана с необходимостью разработки четких требований к общекультурным и профессиональным компетенциям выпускников технических вузов, которая позволила бы им быстро адаптироваться к трудовой деятельности, творчески подходить к любым изменениям рынка труда. Поэтому перед высшей технической школой стоит задача, которая создавала бы условия развития профессиональных компетенций студентов и индивидуализировала подход к обучающимся. Это в свою очередь ведет к воспитанию активного, инициативного, самостоятельного профессионала, стремящегося к повышению своего культурного и профессионального уровня, и в итоге сформирует системное инженерное мышление будущего специалиста. При этом организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого студента [1].

В настоящее время значительные аспекты проблемы индивидуализации обучения проанализированы в научных трудах И.Э. Унт, по мнению которой индивидуализация реализуется не во всем объеме учебной деятельности, а эпизодически либо в каком-то виде учебной работы и интегрирована с индивидуализированной работой [2]. Важным аспектом в индивидуализации процесса обучения составляют олимпиады, которые стимулируют развитие новых методов, средств и форм обучения и интеллектуального развития студентов. Проведение студенческих олимпиад является мощным стимулом для формирования общекультурных и профессиональных компетенций и мотивацией в процессе обучения студентов филиала Уфимского государственного нефтяного технического университета (УГНТУ) в г. Октябрьском.

В научных трудах Э.Ф. Зеер утверждает, что в связи с модернизацией образования изменения в области производственных технологий обуславливают необходимость формирования у специалиста «особых надпрофессиональных, точнее, экстрафункциональных знаний, умений и навыков, свойств, качеств и способностей, обеспечивающих его профессиональную мобильность, конкурентоспособность и социальную защищенность» [3, с. 8]. В то же время К.Е. Андреев считает, что «потребности современного рынка труда, предъявляемые к качеству профессионального образования, базируются на профессиональной социализации и адаптации на всех этапах приобретаемого статуса (абитуриента, студента, выпускника – молодого специалиста, а впоследствии и профессионала, мотивированного к повышению своего профессионального уровня в течение всей трудовой деятельности)» [4, с. 18].

Перед профессорско-преподавательским коллективом стоит задача создания педагогических условий, содержащих в себе систему научно-теоретических

познаний, которые бы формировали профессиональные компетенции. Решением данной задачи является дидактический принцип, предусматривающий индивидуальный подход на субъективном уровне, так как осуществление индивидуального подхода предполагает целенаправленное построение образовательного процесса. Задача реализации модернизации обучения в системе высшего образования с целью повышения качества подготовки специалистов технического профиля является одной из актуальных в теории и методике высшего образования [5].

В процессе формирования научно-теоретических познаний повышается уровень развития интеллектуальных способностей, что позволяет студенту эффективно решать новые жизненные и профессиональные проблемы, особенно глобального характера, а именно: быть открытым по отношению к новому; реалистично подходить к возникающим проблемам, видеть их во всей сложности, противоречивости и многообразии; обладать широким и гибким мышлением, видеть альтернативные пути решения и преодолевать сложившиеся стереотипы; критически анализировать опыт, уметь извлекать уроки из прошлого.

Современные направления профессиональной подготовки технического специалиста развиваются в условиях перехода от индустриального к информационному обществу. Развиваются новые направления подготовки на уровне информационно-коммуникационных сетей, что тесно связано с развитием процесса информатизации общества и использованием информационных технологий. Система образования в своем развитии использует новые возможности создания и распространения как информации, так и знаний в различных областях [6].

Одной из основных задач высшей школы в условиях глобализации и интеграции российского образования в мировое образовательное пространство является выявление талантливой, ярко мыслящей и проявляющей творческие способности молодежи [7]. Проведение таких творческих научно-ориентированных мероприятий, как олимпиады способствует решению этой задачи. Расширение сфер применения современных инфокоммуникационных технологий в области образования дает возможность массового участия одаренных студентов в олимпиадах и расширяет географию участников. Проведение Интернет-олимпиад позволяет выявить по-настоящему талантливых молодых людей, способных к научным исследованиям, связанным с потребностями рынка в высокотехнологичных отраслях инновационной экономики России [8].

Наиболее эффективным способом формирования и применения знаний, навыков, умений студентов в процессе обучения и решения данной образовательной проблемы является подготовка к научно-исследовательской деятельности, которая предполагает участие студентов не только в фундаментальных и прикладных исследованиях в области создания новых технологий, но и в олимпиадах разных уровней. Согласно положению об «Открытых международных

студенческих дисциплинарных Интернет-олимпиадах», студенческие олимпиады ставят и реализуют следующие цели:

- повышение уровня и качества образования;
- формирование интереса к изучаемой дисциплине и развитие навыков самостоятельной деятельности;
- воспитание воли к преодолению трудностей, к поиску нестандартных путей решения задач;
- популяризация знаний и расширение кругозора студентов;
- выявление наиболее одаренных и талантливых студентов, умеющих неординарно мыслить, обеспечение их дальнейшей творческой деятельности;
- сравнительную оценку качества обучения студентов разных специальностей и групп;
- материальную и моральную поддержку талантливой молодежи и т.д. [9].

Важно то, что студенческие дисциплинарные Интернет-олимпиады остаются самым объективным, показательным и авторитетным интеллектуальным состязанием обучающихся учебных заведений. Но неизменно основной задачей массового этапа олимпиады должна быть не выборка студентов, а их максимальное вовлечение в научно-исследовательскую деятельность. В то же время итоги студенческих олимпиад стимулируют развитие новых методов, средств и форм обучения, повышение опыта, эрудиции и педагогического мастерства профессорско-преподавательского состава высшего учебного заведения. Несомненно и то, что задачи, которые предлагаются на студенческих олимпиадах после внедрения их в систему учебного процесса высшего учебного заведения, вносят новые элементы в программу изучаемой дисциплины. И таким образом накапливается богатый и разносторонний материал, который значительно обогащает педагогический опыт, совершенствует профессиональное мастерство.

Студенческая олимпиада способствует формированию системного мышления, которое ориентировано на эффективное использование приобретенных навыков в будущей практической деятельности [9]. При этом возникает дух соперничества, проявляются яркие интеллектуальные индивидуальные особенности посредством постановки на олимпиадах нестандартных и нетрадиционных вопросов и задач. Проявление духа соперничества отражается в том, что каждый участник олимпиады желает добиться лучших результатов. Для студентов олимпиада дает возможность поверить в себя, самоутвердиться, приобрести уверенность в своих интеллектуальных и творческих способностях. Если говорить о небольших достижениях и показателях в олимпиадах, то они рождают в студенте веру в себя и свои возможности. Это и есть проявление своей индивидуальной особенности.

Важными педагогическими условиями выступает популяризация научной деятельности студентов при выявлении индивидуальности и особенностей каждого студента, поскольку для обучающихся важно создавать систему условий для развития личности в целом и специалиста в частности [10]. Данные условия позволяют раскрыть индивидуальность обучающегося, его творческий потенциал в процессе овладения профессиональной деятельностью. Поэтому ежегодно студенты филиала УГНТУ в г. Октябрьском принимают участие в олимпиадах различного уровня по многим дисциплинам, но особое внимание обратим на Открытую международную Интернет-олимпиаду, организаторами которой являются Национальный фонд поддержки инноваций в сфере образования, Научно-исследовательский институт мониторинга образования.

Открытые международные студенческие Интернет-олимпиады по профилю «Техника и технологии» проводятся по пятнадцати дисциплинам высшего гуманитарного, социально-экономического, естественнонаучного и общепрофессионального циклов. Разделы дисциплин определяются в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС) Российской Федерации.

Открытая международная студенческая Интернет-олимпиада проводится среди студентов высших учебных заведений первых трех курсов обучения с использованием инфокоммуникационных технологий (в форме компьютерного онлайн-тестирования) с 2008 года. В соответствии с регламентом оргкомитета Интернет-олимпиада проводится в два тура, за исключением математики, где существует три тура (третий тур – всероссийский, международный). Первый (отборочный) тур Интернет-олимпиады проводится научными руководителями среди

студентов образовательного учреждения, а второй (региональный) тур – в базовых вузах страны. В Республике Башкортостан базовым учреждением назначен Уфимский государственный авиационный технический университет. По результатам первого отборочного тура на второй тур Интернет-олимпиады приглашаются три лучших студента. Все участники второго тура награждаются сертификатами, а призеры – золотыми, серебряными и бронзовыми медалями.

Студенты нашего учебного заведения принимают участие в олимпиадах по всем дисциплинам: математике, физике, химии, информатике, экологии, теоретической механике, сопротивлению материалов, русскому языку, истории России, правоведению, философии, экономике, статистике. Их результаты за последние 7 лет сведены в итоговую таблицу 1. По ее данным составлены диаграммы количественных и качественных изменений итогов Интернет-олимпиады в период с 2012 по 2018 года (рис. 1).

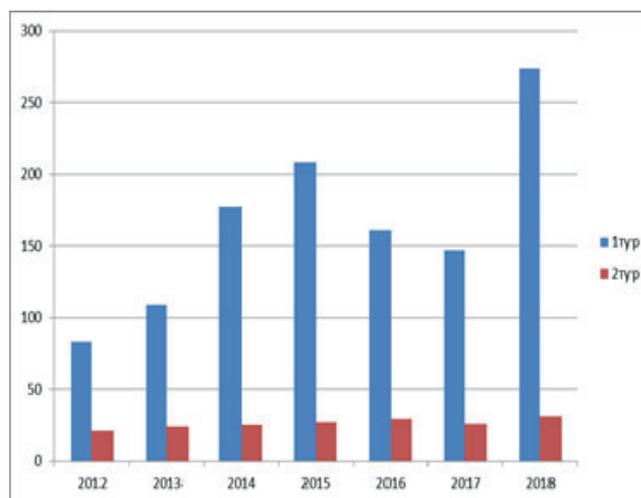


Рис. 1. Диаграмма количественных и качественных изменений с 2012 по 2018 гг.

Приведенные результаты показывают, что студенты и профессорско-преподавательский состав филиала все более активно и качественно участвуют в Интернет-олимпиадах, и эти данные отражены на главной странице сайта <http://olymp.i-exam.ru>.

Активное участие студентов филиала в Открытых международных студенческих Интернет-олимпиадах ежегодно отмечается благодарственными письмами оргкомитета Интернет-олимпиад. По итогам года оргкомитет принимает решение о присуждении филиалу почетного звания «Победитель Открытых международных студенческих Интернет-олимпиад» с возможностью размещения на сайте вуза баннера с логотипом Интернет-олимпиад.

Проведенный анализ по результатам Интернет-олимпиад (таблица 1) показывает тенденцию роста как количественных, так и качественных показателей (рис. 1). По сравнению с началом проведения Интернет-олимпиад (2012 год), на сегодняшний день количественные характеристики возросли в 3,3 раза (с 83 участников до 274), также наблюдается ежегодное увеличение количественной составляющей по сравнению с предыдущим годом: в 2013 году увеличение на 31%, в 2014 году – 62%, в 2015 году – 17,5% и в 2018 году – 86%. Наибольший прирост количественного показателя пришелся на 2018 год. Относительно качественных показателей мы наблюдаем их повышение на 47,6% в 2018 году по сравнению с 2012 годом. Также стоит отметить ежегодное положительное приращение: в 2013 году – 14,3%, в 2014 году – 4%, в 2015 году – 8%, в 2016 году – 7,4%. Несомненно, что увеличение количественных и качественных показателей указывает на появление заинтересованности обучающихся, их мотивации и активизации познавательных способностей, проявление уникальных индивидуальных личных качеств, в результате которых формируется системное инженерное

Таблица 1

Статистика участия студентов филиала за последние 7 лет

Календарный год	Количество участников 1 тура	Годовое приращение, %	Количество участников 2 тура	Годовое приращение, %
2012	83	-	21	-
2013	109	+31	24	+14,3
2014	177	+62	25	+4,2
2015	208	+17	27	+8
2016	161	-29	29	+7,4
2017	147	-9	26	-11,5
2018	274	+86	31	+19,2

Галерея призеров Открытых международных студенческих Интернет-олимпиад

№	Ф.И.О.	Дисциплина	Статус, призёр	Год
1	Ашрапов Т. Р.	Физика	Бронзовый	2013
2	Бадретдинова А.И.	Экология	Бронзовый	2014
3	Баязитова Л.Р.	История России	Бронзовый	2013
4	Баязитова Л.Р.	Русский язык	Бронзовый	2014
5	Васиков Т.Э.	История России	Бронзовый	2018
6	Гареева К.Ф.	Химия	Бронзовый	2016
7	Дагирманова Д.М.	Экономика	Бронзовый	2015
8	Терегулов Р.А.	Соппротивление материалов	Серебряный	2017
9	Фазлыев К.И.	Русский язык	Серебряный	2012
10	Фазлыев К.И.	Физика	Серебряный	2014
11	Фаткуллин И.Ф.	История России	Бронзовый	2013
12	Фаткуллин И.Н.	История России	Бронзовый	2015
13	Фаткуллин И.Ф.	История России	Серебряный	2014
14	Хакимов И.И.	Русский язык	Бронзовый	2012
15	Червяков В.О.	Русский язык	Бронзовый	2012
16	Червяков В.О.	Физика	Бронзовый	2014

мышление будущего технического специалиста, воспитывается самостоятельный, активный, инициативный профессионал, стремящийся к повышению своего культурного и профессионального уровня. Увеличение показателей является мощным стимулом к дальнейшему обучению, вовлечению все большего количества заинтересованных студентов к участию в предметных олимпиадах. Данные условия позволяют формировать и развивать профессиональные компетенции студентов и индивидуализировать подход к обучающимся.

Исходя из галереи призеров, которая представлена в таблице 2, мы видим, что в период с 2012 по 2018 гг. студенты становились:

- бронзовыми призерами по следующим дисциплинам: экология, химия, экономика, дважды по физике, четырежды по русскому языку и истории России;
- серебряными призерами по дисциплинам: сопротивление материалов, физика, экология, история России.

Эти данные демонстрируют условия развития профессиональных компетенций студентов и индивидуализированный подход к обучающимся.

Анализ результатов олимпиад по проводимым учебным дисциплинам позволяет делать выводы не только о количественных и качественных показателях и формировании профессиональных компетенций, но и позволяет научным руководителям:

- управлять познавательной деятельностью;
- побуждать студентов к целенаправленному обучению;
- учитывать индивидуальные особенности подготовки и мышления студентов;

Библиографический список

1. Аляшшина Н.Х., Кобелькова Т.С., Рубина Е.В. Построение образовательного процесса в условиях реализации ФГОС с учётом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся. *Молодой ученый*. 2019; № 8: 157 – 159.
2. Унт И.Э. *Индивидуализация и дифференциация обучения*. Москва: «Педагогика» 1990: 46 – 48.
3. Зеер Э.Ф. *Психология профессионального образования*: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. Москва: Издательский центр «Академия», 2013.
4. Андреев К.Е. Роль метода проектов в формировании профессиональных компетенций. *Специалист*. 2012; № 2.
5. Дралюк И.А., Дралюк Р.С. Повышение качества подготовки специалиста как условие его конкурентоспособности. *Теория и практика образования в современном мире: материалы VI Международной научной конференции*. Санкт-Петербург, 2014: 297 – 300.
6. Сексенбаев К., Султанова Б.К., Кисина М.К. Информационные технологии в развитии современного информационного общества. *Молодой ученый*. 2015; № 24: 191 – 194.
7. *Положение об Открытых международных студенческих дисциплинарных Интернет-олимпиадах*, 2016. Available at: https://olymp.i-exam.ru/all_news?page=28&filter=all
8. Шадчин И.В. Формирование готовности студентов вуза к научно-исследовательской деятельности. *Интеграция образования*. 2012; № 1: 16 – 19.
9. Скотникова А.М. Олимпиада как психолого-педагогическая технология обучения в ВУЗе. *Педагогическое образование в России*. 2013; № 4: 229 – 232.
10. Каменная Е.Ш., Ягафарова Х.Н. Функции текущего контроля знаний студентов технического профиля в педагогических условиях индивидуализации обучения. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2019; № 7: 71 – 76.

References

1. Alyamshina N.H., Kobel'kova T.S., Rubina E.V. Postroenie obrazovatel'nogo processa v usloviyah realizacii FGOS s uchetom vozrastnyh i individual'nyh osobennostej obuchayuschih'sya. *Molodoj uchenyj*. 2019; № 8: 157 – 159.
2. Unt I. E. *Individualizaciya i differenciaciya obucheniya*. Moskva: «Pedagogika» 1990: 46 – 48.
3. Zeer E.F. *Psihologiya professional'nogo obrazovaniya*: uchebnik dlya studentov uchrezhdenij vysshego professional'nogo obrazovaniya. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2013.
4. Andreev K.E. Rol' metoda proektov v formirovanii professional'nyh kompetencij. *Specialist*. 2012; № 2.
5. Dralyuk I.A., Dralyuk R.S. Povyshenie kachestva podgotovki specialista kak uslovie ego konkurentosposobnosti. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Sankt-Peterburg, 2014: 297 – 300.
6. Seksenbaev K., Sultanova B.K., Kisina M.K. Informacionnyye tehnologii v razvitii sovremennogo informacionnogo obschestva. *Molodoj uchenyj*. 2015; № 24: 191 – 194.
7. *Polozhenie ob Otkrytyh mezhdunarodnyh studencheskih disciplinarnykh Internet-olimpiadah*, 2016. Available at: https://olymp.i-exam.ru/all_news?page=28&filter=all
8. Shadchin I.V. Formirovanie gotovnosti studentov vuza k nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti. *Integraciya obrazovaniya*. 2012; № 1: 16 – 19.
9. Skotnikova A.M. Olimpiada kak psihologo-pedagogicheskaya tehnologiya obucheniya v VUZe. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2013; № 4: 229 – 232.
10. Kamennaya E.Sh., Yagafarova H.N. Funkcii tekushego kontrolya znaniy studentov tehničeskogo profilya v pedagogicheskikh usloviyah individualizacii obucheniya. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2019; № 7: 71 – 76.

Статья поступила в редакцию 20.09.1

Rupysheva L.E., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and General Linguistics, East Siberian State Institute of Culture (Ulan-Ude, Russia), E-mail: rupysheva71@mail.ru*

Semenova V.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Buryat Philology, Institute of Philology, Foreign Languages and Media Communication, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: semenova1963@mail.ru*

THE CATEGORY OF FORM IN NOMINATIONS OF ZOONYMIC PHYTONYMS IN THE BURYAT LANGUAGE WITH SOMATIC COMPONENTS. The article is dedicated to a study of the category of form in nominations of zoonymic phytonyms with a component-somatism on the base of the Buryat language. The analysis and classification and, in some cases, the etymology of phytonyms nominations are given, the system of images and motives are considered. The study uses not only traditional methods, such as descriptive, comparative-typological, but also component analysis, integrated conceptual and semantic analysis. During the reconstruction of the motives underlying the names, the surrounding reality is interpreted with the help of metaphors. The analysis of the category of form in the nominations of zoonymic phytonyms with a somatic component allows to identify the specific features of the national culture. Thus, the author concludes that somatic components, which are widely represented in the phytonyms of the Buryat language, characterize the importance of certain parts of the body and their functions in the conceptualization and categorization of the world.

Key words: Buryat language, categorization of subjects, category of form, metaphorical transfer, nomination, zoonymic phytonym with somatic components.

Л.Э. Рупышева, канд. филол. наук, доц., Восточно-Сибирский государственный институт культуры, г. Улан-Удэ, E-mail: rupysheva71@mail.ru

В.И. Семенова, канд. филол. наук, доц., Институт филологии, иностранных языков и медиакоммуникации Иркутского государственного университета, г. Иркутск, E-mail: semenova1963@mail.ru

КАТЕГОРИЯ ФОРМЫ В НОМИНАЦИЯХ ОТЗООНИМНЫХ ФИТОНИМОВ БУРЯТСКОГО ЯЗЫКА С КОМПОНЕНТОМ-СОМАТИЗМОМ

Настоящая статья посвящена исследованию категории формы в номинациях отзоонимных фитонимов с компонентом-соматизмом на материале бурятского языка. Проведен анализ, классификация и, в некоторых случаях, этимология номинаций фитонимов, рассмотрена система образов и мотивов. В исследовании были использованы не только традиционные методы, такие как описательный, сравнительно-типологический, но и компонентный анализ, комплексный концептуальный и семантический анализы. При реконструкции мотивов, лежащих в основе наименований, интерпретируется окружающая действительность при помощи метафор. Анализ категории формы в номинациях отзоонимных фитонимов с компонентом-соматизмом позволяет выявить особенности гуманитарными дисциплинами, такими как лингвистика, психология, философия, живопись, композиция и др. Подтверждением этому служат универсальные законы визуального восприятия, сформулированные М. Вертгеймером, основателем школы гештальтпсихологии, согласно которым происходит объединение отдельных разрозненных элементов в независимый целостный образ.

Ключевые слова: бурятский язык, категоризация объектов, категория формы, метафорический перенос, номинация, отзоонимный фитоним с компонентом-соматизмом.

Слова форма (лат. forma – ‘форма, вид, образ’) имеет несколько значений: 1) очертания, внешний вид, контуры предмета, 2) внешнее выражение какого-либо содержания [1]. Несмотря на то, что форма является физическим явлением, она изучается гуманитарными дисциплинами, такими как лингвистика, психология, философия, живопись, композиция и др. Подтверждением этому служат универсальные законы визуального восприятия, сформулированные М. Вертгеймером, основателем школы гештальтпсихологии, согласно которым происходит объединение отдельных разрозненных элементов в независимый целостный образ.

Под формой в философии понимают внешнее очертание, наружный вид предмета, внешнее выражение какого-либо содержания, а также внутреннее строение, структура, определенный и определяющий порядок предмета или протекания процесса в отличие от его «аморфного» материала (материи), содержания или содержимого [2, с. 489].

В языкознании форма понимается следующим образом: англ. *form*, фр. *forme*, нем. *Form*, исп. *forma*. 1) грамматическая форма слова; 2) способ выражения грамматического значения, способ построения словоформы; 3) аффиксальное выражение данного деривационного значения; 4) выражение данной разновидности синтаксического отношения; 5) (внутренняя языковая форма). Своеобразная внутренняя организация языка, определяющая присущую ему специфику связи данного содержания к данным выражениям [3, с. 500].

В процессе восприятия и категоризации окружающего мира категория формы играет важную роль и является сложным процессом зрительного восприятия. Она вызывает большой интерес у исследователей в данной области, чаще изучается, но, тем не менее, до конца не изучена.

В лингвистической науке исследование категории формы представлено довольно широко и в различных направлениях: а) историческом – Е.Г. Галицына [4]; б) мотивологическом – К.В. Гарганеева [5]; в) ономазиологическом – Ч. Cholioltshev [6], F. Doerfler, G. Roselt [7], Н.И. Панасенко [8]; Л.Э. Рупышева [9]; В.И. Семенова [10]; г) сопоставительном – Е.Г. Галицына [11], Н.Б. Кудрявцева [12], О.Г. Рубцова [13], V. Kolosova, I. Svanberg [14]; д) этнолингвистическом – Е.Ю. Моисеева [15], С. Helmut [16].

Актуальность данной тематики определяется ее включенностью в круг исследованных концептуализации и категоризации мира, номинации фитонимов, национальной специфики отражения лексических единиц, их репрезентации в языке.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые изучается категория формы в бурятских отзоонимных фитонимах с компонентом-соматизмом.

Цель работы – систематизировать зафиксированную в бурятском языке категорию формы в отзоонимных фитонимах с компонентом-соматизмом. Исхо-

дя из поставленной цели, мы определили следующие задачи: выявить состав и частотность употребления категории формы в отзоонимных фитонимах с компонентом-соматизмом; рассмотреть их специфические характеристики; провести анализ и разработать классификацию номинаций.

Источниками для выявления значений слов послужили словари бурятского и монгольского языков: «Бурят-монгольско-русский словарь» [17]; «Большой академический монгольско-русский словарь» [18]; «Большой современный русско-монгольско-русский словарь» [19]; «Монгольско-русский словарь» [20]; этимологические словари монгольского языка [21], [22] и данные Национального корпуса бурятского языка [23]. Наряду с традиционными, в исследовании применены такие методы, как описательный, сопоставительно-типологический, а также компонентного анализа, комплексного концептуально-семантического анализа.

В системе номинаций каждого языка, выражающей представления человека об окружающей действительности, отражается его познавательная и классифицирующая деятельность. Фитонимическая терминология как составная часть лексики природы является одной из древнейших, реликтовых пластов лексики.

Многочисленность номинаций фитонимов, содержащих в своем составе зоонимы (наименования животных), объясняются нерасторжимой связью жизни номада (каковыми были предки современных бурятов) с животным миром. Многолетние наблюдения за окружающим миром позволили человеку распознать в растениях хорошо знакомые черты животных и включить их в свой языковой инвентарь.

В отзоонимных фитонимах с компонентом-соматизмом встречается метафорический перенос, опирающийся на сходство формы растения с частями тела животного или насекомого: глаз, ухо, язык, хвост, горло, сосок, рот, хоботок, морда, лапа, половой орган, борода.

Важным признаком конкретно-чувственного восприятия человека при первичной категоризации предметов является сходство по форме, рассматриваемым все растение целиком или его часть, в основе которых лежит метафорический перенос номинаций. Метафора как тип переноса – всего лишь частный случай осмысления (интерпретации) одного (нового, неосвоенного, но по каким-то параметрам сопоставимого) через другое (данное, освоенное, парадигматическое) [24, с. 104].

За каждой частью тела закреплено абстрактное значение «растение или его часть», а за названием животного – переменная величина. Например, для обозначения такой части растения, как ягода часто используется слово «глаз». Обычно «глазами» называются ягоды с круглой, правильной формой, причем название животного показывает величину растения (чем больше глаз, тем крупнее ягода) [12, с. 278]. По мнению С.Ю. Дубровиной, в фитонимике размер растений может быть отражен через зоонимический код, так, растениям небольшого раз-

мера часто даются названия в прилагательных мышиный и под., а крупным – коровий, медвежий и т.д. [25]. В бурятском языке хонин *ублэн* – ‘лапчатка *Potentilla L.*’, букв.: ‘овца трава’; *тэмээн халаахай* – ‘крапива двудомная *Urtica dioica L.*’, букв.: ‘верблюд крапива’, *буха сэсэ* – ‘горечавка *Gentiana L.*’, букв.: ‘бык цветок’.

Поскольку в рамках темы нашего исследования не представляется возможным представить детальную интерпретацию каждого приведенного в статье примера, мы ограничились некоторыми толкованиями, только чтобы представлять предмет номинации.

1. Лексема аман – ‘рот’. Базовый соматический термин *aman* представляется мимемой, воплощающей зрительнообразное представление закрывающегося рта во время выдыхания воздуха: [a] передает образ открытого рта в момент произнесения данного гласного, [m] – образ смыкания губ при артикуляции данного согласного [26, с. 83].

Праязыковая форма **am* заимствовано из *ama*, затем развилось значение *aman*. Производные: *amsa*-, *amfa*. Халх. *ам(ан)*, бур. *аман*, калм. *амн* – ‘рот, уста’; ‘пасть, зев у животных’; (перен.) дыра, отверстие; ‘дуло, жерло’; халх., бур. – ‘падь, ущелье’; бур. – ‘удила’. Имеются параллели из других языков: эвк., нан. *амга*, сол., ороц. *амма*, *удэ амга*, маньчж. *ангуа* – ‘рот’ [21, с. 47].

В лексикографических работах конца XIX – нач. XX вв. зафиксированы следующие формы: тюрк. *ayiz* ‘рот’ – производное от слова *ay* – ‘отверстие’; монг. *aman* – ‘рот’ неотделимо от монг. *ангуа-йи* – ‘открываться, раскрываться’; калм. *абуга* – ‘бить открытым, иметь щель’; маньчж. *ангуа* – ‘рот, зев, отверстие, дыра, щель’ [27, с. 27].

Номинация по форме цветка. *Могойн аман* – ‘шалфей лекарственный *Salvia officinalis L.*’, букв.: – ‘змеиный рот’. Причина такого названия лекарственного растения заключается в том, что цветок у большинства растений двугубый, похож на раскрытую пасть змеи с двумя губами, направленными вверх и вниз. Верхняя губа шаровидная, нижняя отогнутая – трехлопастная.

2. Лексема заһаа – ‘яички’: *јасауа*, халх. *засаа*, бур. *заһаа(н)* (анат.) – ‘половые железы, яички (у самца)’. Вероятно, корень **јаса*- первоначально означал халх. *зас*-, бур. *заһа*-, калм. *јас*-, бур. *нижнеуд. јаһа* – ‘исправлять, чинить; приводить в порядок, наряжаться; лечить; кастрировать; делать; производить’; калм. *зас* – ‘упрекать, выговаривать, наказывать; грозить’. Параллели в других языках: др.-тюрк. *јаса* – ‘создавать, делать, устроить’; эвк. *дјаһа* – ‘чинить, исправлять; ковать’ [22, с. 64].

Засаа: 1) мошонка, яички (у самца); 2) яйцо, яйца; + *хурган засаа* ург. – мак альпийский [16, с. 87]. *Засаа* – ‘мужские половые железы, яички (у самца)’ [20, с. 148].

Номинация по форме цветка. *Хурьган заһаа* – ‘мак голостебельный (нераспустившийся) *Papaver nudicaule L.*’, букв.: ‘ягненок яички’. На основе образа части тела животного метафорически осмысливается фаза роста растения. Семенники мужских половых желез ягненка по внешнему виду напоминают на мохнатом стебле качающийся большой зеленый бутон нераспустившегося мака. Данное бурятское название *хурьган заһаа* объединяет несколько видов растений – ‘купальница азиатская *Trollius asiaticus L.*’ и ‘можжевельник обыкновенный *Juniperus communis L.*’. Купальница азиатская носит название *хурьган заһаа*, букв.: ‘ягненок – яички’, вероятно, из-за шаровидной округлой формы цветка.

Номинация по форме плода. Появление наименования *хурьган заһаа* у можжевельника обыкновенного обусловлено сходством незрелых шишкоягод с яичками ягненка.

3. Лексема нюдэн – ‘глаз’. Праязыковая форма слова *нюдэн* реконструирована в форме **nidün*, заимствовано из **nidün*. Халх. *нүд(эн)*, бур. *нюдэн*, калм. *нүдн* – ‘глаз’; мнгр. *ниди*-, бао. *нэдэн*, даг. *нидэ* (*нид*), дунс. *нудун* – ‘глаз, взгляд; дыра; дно моря’. Есть параллели в маньчж. *лилою* – ‘зрачок, зеница ока’; эвк. *нюндун*, возможно, заимствовано из монгольского языка – ‘глаз’ [22, с. 197].

Номинация по форме ягоды или плода. Названия с компонентом *нюдэн* обычно даются растениям с блестящими ягодами или плодом округлой формы: *хирээ нюдэн* – ‘вороний глаз *Paris L.*’, *спаржа бурятская* *Asparagus burjaticus Peshkova*’, букв.: ‘ворон-глаз’. Присутствие одиночного цветка с созревающим в августе плодом в виде шаровидной черной блестящей ягоды обусловило номинацию фитонима ‘вороний глаз’. В основе номинации по форме и цвету лежит сходство плода сизовато-черного цвета с глазом ворона.

Красная, позднее темнеющая ягода спаржи даурской обусловила название растения *хэрээний нүд* ург. – ‘спаржа даурская, вороний глаз’ в монгольской народной фитонимике [18, с. 1744].

В русских говорах он зафиксирован как воронья ягода (Волог.), волчья ягода (Курск.), однодневник, Вороний глаз (Москов., Смол.) [28, с. 66].

Номинация по форме ягоды. Съедобная округлая ягода смородины чернотылого цвета с глянцево-кожистой ассоциируется с глазом быка: *үхэр нюдэн* ‘смородина черная *Ribes nigrum L.*’, букв.: ‘бык глаз’. Черная смородина – многолетний кустарник, относящийся к семейству крыжовниковых. Плод – многосемянная черная или темно-фиолетовая душистая круглая блестящая ягода.

Тэндэ үхэр нюдэн болошоод байһан байха («Турал нутагаһа холо» Ч. Цыдендамбаев (1958), перевод наш) – «Там черная смородина, наверное, уже послела» [23].

В монгольском языке представлен названием унг. *үхрийн нүд*. В русском языке получило свое название от слова сморода, смердеть, смрад, номинация – по сильному и терпкому запаху растения.

Номинация по форме цветка. Еще одним названием растения с компонентом ‘глаз’ является *хонин нюдэн* – ‘маргаритка *Bellis L.*’, букв.: ‘овца – глаз’. Небольшое травянистое растение с коротеньким корневищем. Соцветия – одиночные корзинки с крупными или трубчатými цветками по краям соцветия, краевые цветки бывают белого, розового или красного цвета. Срединные мелкие обоеполые трубчатые цветки желтого цвета в центре напоминают глаз овцы.

4. Лексема табгай – ‘лапа’. В современных лексикологических работах зафиксированы следующие формы: др.-тюрк. *taban* – ‘ступня, подошва’, старописьм.-монг. *tabaxai* – ‘ступня, лапа (например, верблюда)’, х.-монг. *тавхай*, калм. *тавг*, бур. *табгай* – ‘ступня, стопа верблюда’ [29, с. 159].

Номинация по форме листьев. *Тэмээн табгай* – ‘кувшинка, лилия водная *Nymphaea alba L.*’, букв.: ‘верблюд лапа’. Е.В. Сундуева высказывает осторожное предположение, что группа фитонимов п.-мо. *tabgai*; мо. *тавхай*; бур. *табгай* – ‘ступня, лапа’ может быть возведена к основе **tabg* – ‘нечто плоское’ [30, с. 63]. Такое название связано с тем, что плоские сердцевидно-округлые, свободно плавающие по поверхности воды листья растения по своей форме напоминают лапу верблюда.

5. Лексема хоншоор – ‘морда’. *Нохойн хоншоор* – ‘шиповник даурский *Rosa davurica Pall.*’, букв.: ‘собачья морда’ [17, с. 580].

Номинация по форме плодов. В образовании этого фитонима прослеживается несколько мотивационных моделей. Во-первых, фитоним может быть обусловлен неразличением номинатором реалии из-за сходства с шиповником собачим (*Rosa canina L.*), который, в свою очередь, был назван в контексте практической ценности садовыми розами. Существует версия, что шиповник собачий использовался для лечения собачих укусов и тем самым привел к последующему включению компонента ‘собака’ в этимологию растения *нохойн хоншоор* – ‘шиповник иллистый’. Во-вторых, компонент *хоншоор* – ‘морда’ получил свое название из-за ложных плодов шаровидной, слегка удлинённой формы с длинными ланцетно-линейными чашелистниками, похожими на морду собаки.

Ушөөл ношоорон байһан набшаһадайнагаа дунда нохойн хоншоор шүрэ мэтэ улайлдана («Заяная зам» Б. Санжин, Б. Дандарон (1966), перевод наш) – «Еще зеленеющий, распускающийся в центре шиповник, как кораллы, становится красным» [23]. В данном отрывке художественного произведения краснеющие плоды шиповника вызывают ассоциации с излюбленным национальным украшением бурят – кораллами.

6. Лексема хөөмэ – ‘горло’. *Арсалан хөөмэ* – ‘антирринум, львиный лев *Antirrhinum L.*’, букв.: ‘лев горло’.

В современных лексикографических работах зафиксированы следующие формы: *хөөмий* – ‘горловое пение, зев, горло’ [19, с. 859]. *Хөөмий* – ‘зев; горло; шея’; *хөөмийн гун* – ‘носоглотка; маленький язычок (в горле)’ [18, с. 1002].

Номинация по форме цветка. Латинское название *antirrhinum* произошло от греческих слов ‘*antir*’, означающее ‘как’; ‘*rhinum*’ в переводе – ‘морда’. Садовое растение с крупными цветками львиный зев получило свое название благодаря специфической форме цветка, напоминающей морду льва с открытой пастью.

7. Лексема хушуун – ‘хоботок’. *Батаагнаан хушуун* – ‘герань луговая *Geranium pratense L.*’, букв.: ‘хоботок комара’.

Номинация по форме плода. Плод – клювовидное образование, похожее на хоботок комара. Цветет герань недолго – всего два дня. Затем лепестки ее вянут и опадают, и вместо них из чашечки торчит длинный и острый на вид плод, в котором и созревают семена [31]. Этот длинный и острый плодик и напоминает хоботок комара. В русском языке это растение номинируется согласно медицинскому применению, т.е. по тому органу, для лечения которого он используется: желудничная (Вятск.) [28, с. 46].

8. Лексема хүхэн – ‘сосок’. *Гүүн хүхэн* – ‘шлемник байкальский *Scutellaria baicalensis Georgi*’, букв.: ‘кобыла сосок’.

Номинация по форме цветков. Цветки крупные, образующие соцветие – одностороннюю кисть, колокольчатые двугубые цветки с особым выростом – «щитком» на верхней губе напоминают вытянутые соски кобылы.

9. Лексема хэлэн – ‘язык’. *Могойн хэлэн* – ‘кермек извилистый *Limonium flexuosum (L.) O. Kuntze*’, букв.: ‘змеиный язык’.

В лексикологических работах конца XIX – нач. XX вв. наблюдаются следующие формы: монг. *kelen* – ‘язык’ вместе с *kele* – ‘говорить, уведомлять, сказать, высказывать, называть’, *kelegei* – ‘немой; заика’, имеет этимологические эквиваленты в тюркском *käläyi*, *käläcü* – ‘слово’, чуваш. *kala* – ‘говорить, сказать’ и в маньчж. *xele*, *xelen* – ‘способность говорить; лязучки’ [27, с. 25].

Номинация по форме стебля. В основу номинации положено сходство стебля растения с языком змеи. Мотивация названия части тела: язык сочетается с наименованием части растения. Растение известно тем, что одиночные, прямостоячие, слегка извилистые цветоносные стебли раздваиваются в виде вилочки, представляя некоторое подобие языка змеи.

Могойн хэлэн – ‘медуница мягенькая, медовая роса, медвянка *Pulmonaria mollis Wulfen ex Hornem.*’, букв.: ‘змеиный язык’.

Номинация по форме соцветия. Наличие щитковидного соцветия на цветоносном стебле, напоминающее язык змеи, определило образование фитонима в бурятском языке *могойн хэлэн* – ‘медуница мягенькая, медовая роса, медвянка *Pulmonaria mollis Wulfen ex Hornem.*’, букв.: ‘змеиный язык’.

Нохойн хэлэн – ‘медуница мягенькая, медовая роса, медвянка *Pulmonaria mollis Wulfen ex Hornem.*’, букв.: ‘собачий язык’.

Номинация по форме листьев. Латинское видовое название растения mollis – ‘мягкий’ характеризует прикорневые эллиптические листья, на ощупь бархатистые, густо опушенные мягкими волосками, отсюда произошло народное название *нохойн хэлэн* – ‘медуница мягенькая, медовая роса, медвянка Pulmonaria mollis Wulfen ex Hornem’, букв.: ‘собачий язык’ – по сходству формы и строению поверхности с языком собаки.

Ухэр хэлэн – ‘осока Carex L.’, букв.: ‘корова язык’.

Номинация по форме листьев. Узкие, длинные листья осоки имеют сходство с языком коровы: *ухэр хэлэн* – ‘осока Carex L.’, букв.: ‘корова язык’. Особенности острых краев листьев осоки отражены в названиях других языков: серб. *оштрик, oštrica*, чеш. *ostříž*, пол. *rzeżucha* [28, с. 85], [32, с. 412].

10. Лексема *хахал* – ‘борода’.

Ямаан хахал – ‘козлорободник Tragopogon L.’, букв.: ‘коза борода’.

Номинация по форме корзинки с плодами. Калькированное название растения с древнегреческого *tragos* – ‘козел’ и *rogol* – ‘борода’ было названо потому, что отцветшая корзинка с незрелыми плодами похожа на козлиную бороду.

Ургэн доронь шэнэжэн ямаан хахал шурбыхэдэн харагдана («Хара халхин» Б. Мунгонов (1971), перевод наш) – «Широкий у корневища тонкий козлорободник смотрится, как жили» [23]. В образе стебля козлорободника – травянистого растения с одиночным прямостоячим стеблем носитель языка подметил схожия животного, с древних времен использовавшие в качестве ниток для шитья одежды и кожаной утвари.

11. Лексема *һүүл* – ‘хвост’.

Хэрмэн һүүл – ‘ячмень короткоостый Hordeum brevisubulatum (Trin.) Link’, букв.: ‘беличий хвост’.

Номинация по форме соцветия. В основе номинаций фитонимов с компонентом зоонимом лежит обозначение хвоста животных, имеющего разнообразные формы – от пушистого хвоста белки и лисы до короткого хвоста верблюда.

Это многолетнее травянистое растение, получившее название за кистевидное соцветие из одноцветковых ланцетовидных щетинистых колосков, внешне напоминает хвост белки. Темно-бурый цвет хвоста является дополнительным мотивировочным признаком номинации.

Унээнэй һүүл – ‘щетинник зеленый Setaria viridis (L.) P.Beauv.’, букв.: ‘лисий хвост’.

Номинация по форме стебля. Со строением стебля щетинника зеленого связан по форме еще один фитоним в бурятском языке *унээнэй һүүл* – ‘щетинник зеленый Setaria viridis (L.) P.Beauv.’, букв.: ‘лисий хвост’. Густые овальные метелки, окруженные шероховатыми щетинками, напоминают по форме хвост лисы.

Тэмээн һүүл – ‘душица обыкновенная Origanum vulgare L.’, букв.: ‘верблюд хвост’ и *тэмээнэй һүүл* – ‘карагана гривастая Caragana jubata (Pall.) Poir’, букв.: ‘верблюжий хвост’.

Номинация по форме плода, ветки. Одни и те же образы, используемые в переносных наименованиях, могут быть связаны с разными признаками реалий, и поэтому одно и то же название может обозначать различные растения: *тэмээн һүүл* – ‘душица обыкновенная Origanum vulgare L.’, букв.: ‘верблюд хвост’ и *тэмээнэй һүүл* – ‘карагана гривастая Caragana jubata (Pall.) Poir’, букв.: ‘верблюжий хвост’. В основе наименования *тэмээн һүүл* – ‘душица обыкновенная’ лежит особенность строения белых пушистых плодов, напоминающих верблюжий хвост, а наименование *тэмээнэй һүүл* – ‘карагана гривастая’ отражает игольчатую, пушистую, мохнатую ветку растения, похожую на хвост верблюда.

12. Лексема *шэхэн* – ‘ухо’.

Дааган шэхэн – ‘щавель кислый, обыкновенный Rumex acetosa L.’ и ‘щавель конский Rumex confertus Willd.’, букв.: ‘двухлетний жеребенок ухо’.

Номинация по форме листьев. Достаточно обширную группу номинаций фитонимов составляют номинации, в основе которых лежит сходство частей растения с ушами животных. «Жеребеночье название», например, может получить растение с вытянутыми продолговатыми листьями. Это относится к растениям семейства Гречишные (Polygonaceae) роду Rumex: *дааган шэхэн* – ‘щавель кислый, обыкновенный Rumex acetosa L.’ и ‘щавель конский Rumex confertus Willd.’, букв.: ‘двухлетний жеребенок ухо’. Если посмотреть на продолговато-эллиптические или продолговато-яйцевидные листья, с узкой выемкой и направленными вниз острыми или островатыми лопастями [33, с. 247], то их внешнее сходство с ушами жеребенка проявляется особенно отчетливо.

Хурьган шэхэн – ‘щавель кислый, обыкновенный Rumex acetosa L.’, букв.: ‘ягненок ухо’.

Номинация по форме листьев. Мягкие копьевидные листья щавеля кислого, обыкновенного напоминают ухо ягненка и находят свое отражение в рассматриваемом языке: *хурьган шэхэн* – ‘щавель кислый, обыкновенный Rumex acetosa L.’, букв.: ‘ягненок ухо’.

Как отмечает В.А. Меркулова, в русском языке названия щавель и кислица географически четко распределены: южно-русские – щавель, северо-русские – кислица [34, с. 73]. В основе наименований лежит признак по вкусу – ‘кислый’. Интересно отметить, что с древнерусским прилагательным *щавель* – ‘кислый’ в русских говорах обнаруживается другое название щавеля с тем же признаком в основе: рус. диал. *кислица, кисличка, кислушка, кислятник* [35, с. 60]. В болгарском языке *киселец* относится к кислице обыкновенной Oxalis acetosella L., в

сербском *кисельяк* – к щавелю и кислице обыкновенной [32, с. 411]. Вышесказанное указывает на различное восприятие носителей разных языков одного и того же объекта окружающей действительности.

Бурятские названия растений *хулганаан шэхэн*, *хулганын шэхэн* являются основанием для номинации растений щавеля кислого, обыкновенного и кислицы обыкновенной.

Так, *хулганаан шэхэн* – ‘кислица обыкновенная Oxalis acetosella L.’, букв.: ‘мышиное ухо’; *хулганын шэхэн* – ‘щавель Rumex L.’ и ‘кислица обыкновенная Oxalis acetosella L.’, букв.: ‘мышиное ухо’.

Номинация по форме листьев. Нежные листья кислицы обыкновенной рассечены на три доли и напоминают овальной формы мышиное ухо. *Хулганаан шэхэн* – ‘кислица обыкновенная Oxalis acetosella L.’, букв.: ‘мышиное ухо’. Листья длинночерешковые, тройчатые, мягкие. Дольки листа кислицы имеют свойство складываться вдоль и поникать в непогоду или перед наступлением ночи.

13. Лексема *шээг* – ‘половой орган у самца животных’.

Тэхын шээг – ‘смородина двуиглая (таранушка) Ribes diacantha Pall.’, букв.: ‘козлиный половой орган’.

Номинация по форме побегов. Побеги прямые, железистые, с парными шипами похожие на органы козла, почки коричневые, яйцевидные, без опушения.

Итак, в данной работе была проанализирована зафиксированная в бурятском языке категория формы в отзоонимных фитонимах с компонентом-соматизмом. Проведенный анализ позволил выделить довольно обширную номинативную плотность и выявить специфические особенности национальной культуры. Категория формы оказывается наглядно закрепленной в исторически сформировавшейся семантике отзоонимных фитонимов, содержащих в своем составе в качестве опорного компонента соматизм, обусловленный образом жизни народа, традициями, географическими условиями проживания.

В ходе анализа зафиксированы наиболее продуктивные номинации по форме цветка (8 лексем), ягоды или плода и листьев (по 7 лексем). Наименьшую активность проявляют номинации по форме стебля, соцветия – по две лексемы, корзинки, побегов – по одной лексеме. Это связано в большей степени с тем, что в основе возникновения субъективного образа зафиксированного предмета лежит чувственное познание окружающего мира, опирающееся преимущественно на зрительное восприятие, способности отражать релевантные признаки.

Анализ категории формы позволил выделить высокую словообразовательную активность с точки зрения продуктивности: наиболее актуализируемыми проявляются соматизмы *нюдэн* – ‘глаз’, *һүүл* – ‘хвост’ и *хэлэн* – ‘язык’ (по 4 лексемы).

Вместе с тем приведенные выше многочисленные примеры позволяют сделать вывод о том, что в отзоонимных фитонимах бурятского языка широко представлены компоненты-соматизмы, характеризующие важность тех или иных частей тела и их функций в концептуализации и категоризации мира.

Сокращения:

анат. – анатомический
букв. – буквально
диал. – диалектный вариант
др. – другие
лат. – латинский
перен. – переносное значение
т.д. – так далее
т.е. – то есть

Языки и диалекты
бао. – баоанский язык
бур. – бурятский язык
волог. – вологодский диалект русского языка
даг. – дагурский язык
диал. – диалектный вариант
др.-тюрк. – древнетюркский язык
дунс. – дунсянский язык
калм. – калмыцкий язык
курс. – курский диалект русского языка
маньчж. – маньчжурский язык
мнгр. – монгорский язык
мо. – халха-монгольский
монг. – монгольский язык
москов. – московский диалект русского языка
нан. – нанайский язык
нижнеудинский диалект бурятского языка
ороч. – ороцкий язык
п.-мо. – старописьменный монгольский язык
пол. – польский язык
рус. – русский язык
серб. – сербский язык
сол. – солонский язык
смол. – смоленский диалект русского языка
старописьм.-монг. – старописьменный монгольский язык
тюрк. – тюркский язык

ург. – ургинский диалект бурятского языка
х.-монг. – язык халха-монголов
халх. – халхаский язык

чеш. – чешский язык
чуваш. – чувашский язык
эвк. – эвенкийский язык

Библиографический список

1. Большая советская энциклопедия. Москва, 1977.
2. Философский энциклопедический словарь. Москва, 1999.
3. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 2-е. Москва, 2004.
4. Галицына Е.Г. Древнеанглийские сложные фитонимы с компонентом *wyrt*: этимология и семантика. Актуальные вопросы филологической науки XXI века: сборник статей V Международной научной конференции молодых ученых (12 февраля 2016 г.). Екатеринбург, 2016: 155 – 160.
5. Гарганеева К.В. Мотивационные признаки фитонимов в детских метатекстах. Проблемы современной науки и образования. 2014; 2 (20): 74 – 86.
6. Choliolčev Ch. *Onomasiologische und derivative Struktur der bulgarischen Phytonyme (Beitrag zur bulgarischen volkstümlichen Phytonymie)*. Wien, 1990.
7. Doerfler F., Roselt G. *Unsere Heilpflanzen*. Leipzig – Jena – Berlin, 1976.
8. Панасенко Н.И. Когнитивно-ономасиологическое исследование лексики: опыт сопоставительного анализа названий лекарственных растений. Диссертация ... доктора филологических наук. Москва, 2000.
9. Рупышева Л.Э. Названия растений бурятского языка (Флоронимическая лексика). Улан-Удэ: ИПК ФГБОУ ВО ВСГИК, 2016.
10. Семенова В.И. Метафорический способ образования флористической терминологии в бурятском языке. «Народная лингвистика»: взгляд носителей языка на язык. Тезисы докладов Международной научной конференции. Санкт-Петербург, 2012: 55 – 57. Available at: http://iling.spb.ru/conf/folk2012/folk2012_abstracts.pdf
11. Галицына Е.Г. Фитонимы финно-угорских языков, мотивированные формой частей растений, и их соответствия в английском языке: сравнительный анализ. *Научный диалог*. 2018; 5: 49 – 59.
12. Кудрявцева Н.Б. Категория формы в номинациях фитонимов с компонентом зоонимом. *Язык и человек: проблемы когнитивной и коммуникации*: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием. Тамбов: 277 – 282.
13. Рубцова О.Г. Названия лекарственных растений в разноструктурных языках (на материале русского, марийского, немецкого и латинского языков). Диссертация ... кандидата филологических наук. Чебоксары, 2015.
14. Kolosova V., Svanberg I., Kalle R. and others. The bear in Eurasian plant names: motivations and models. *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine*, 2017. Available at: <https://doi.org/10.1186/s13002-016-0132-9>, 2019.
15. Моисеева Е.Ю. Этнолингвистический анализ фитонимов с компонентом *кураца*. *Ученые записки Казанского университета*. Сер.: Гуманитарные науки. 2015; Т. 157, № 5: 98 – 111.
16. Helmut C. *Die deutschen Pflanzen- und Tiernamen*. Heidelberg, 1957.
17. Бурят-монгольско-русский словарь. Под редакцией Ц.Б. Цыдендамбаева. Москва, 1951.
18. Большой академический монгольско-русский словарь. Москва, 2001; Т. 1.
19. Кручкин Ю.Н. Большой современный русско-монгольский – монгольско-русский словарь. М., 2006.
20. Кручкин Ю.Н. Монгольско-русский словарь. Москва – Улан-Батор – Лос-Анджелес, 2013.
21. Санжеев Г.Д., Орловская М.Н., Швернина З.В. *Этимологический словарь монгольских языков*: в 3 т. Москва, 2015; Том I.
22. Санжеев Г.Д., Орловская М.Н., Швернина З.В. *Этимологический словарь монгольских языков*: в 3 т. Москва, 2016; Том II.
23. Национальный корпус бурятского языка, 2019. Available at: <http://www.web.corpora.net/BuryatCorpus/search/>
24. Кустова Г.И. Когнитивные модели в семантической деривации и система производных значений. *Вопросы языкознания*. 2000; № 4: 85 – 109.
25. Дубровина С.Ю. Русская ботаническая терминология в этнолингвистическом освещении (на материале названий растений, образованных от названий животных и птиц). Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1991.
26. Сундуева Е.В. Звуки и образы: фоносемантическое исследование лексем с корневыми согласными [r/m] в монгольских языках: монография. Улан-Удэ, 2011.
27. Лигети Л. Алтайская теория и лексикостатистика. *Вопросы языкознания*. 1971; 3: 21 – 33.
28. Анненков Н.И. *Простонародные названия русских растений*. Москва, 1858.
29. Рассадин В.И. О тюркском влиянии на сложение комплекса скотоводческой лексики монгольских языков. *Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского*. 2009; 3 (26): 158 – 165.
30. Сундуева Е.В. Топонимия Ольхона и Приольхонья (семантика онимических основ). Улан-Удэ, 2010.
31. Герань луговая. Available at: <http://природа.pf/grasses/geran.php>
32. Шпис-Чулум. Фитонимия югозападне Бачке (коровска флора). 1995; XLI.
33. *Определитель растений Бурятии*. Улан-Удэ, 2001.
34. Меркулова В.А. *Очерки по русской народной номенклатуре растений (Травы. Ягоды. Грибы)*. Москва, 1967.
35. Арьянова В.Г. *Словарь Среднего Приобья*. Томск, 2008; Т. 3.

References

1. *Bol'shaya sovetskaya 'enciklopediya*. Moskva, 1977.
2. *Filosofskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 1999.
3. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Izd. 2-e. Moskva, 2004.
4. Galicyna E.G. Drevneanglijskie slozhnye fitonimy s komponentom *wyrt*: 'etimologiya i semantika. Aktual'nye voprosy filologicheskoy nauki XXI veka: sbornik statej V Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii molodykh uchenykh (12 fevralya 2016 g.). Ekaterinburg, 2016: 155 – 160.
5. Garganeeva K.V. Motivacionnye priznaki fitonimov v detskih metatekstah. *Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2014; 2 (20): 74 – 86.
6. Choliolčev Ch. *Onomasiologische und derivative Struktur der bulgarischen Phytonyme (Beitrag zur bulgarischen volkstümlichen Phytonymie)*. Wien, 1990.
7. Doerfler F., Roselt G. *Unsere Heilpflanzen*. Leipzig – Jena – Berlin, 1976.
8. Panasenko N.I. *Kognitivno-onomasiologicheskoe issledovanie leksiki: opyt sopostavitel'nogo analiza nazvanij lekarstvennykh rastenij*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 2000.
9. Rupyshva L.E. *Nazvaniya rastenij buryatskogo yazyka (Floronimicheskaya leksika)*. Ulan-Ud'e: IPK FGBOU VO VSGIK, 2016.
10. Semenova V.I. Metaforicheskij sposob obrazovaniya florisicheskoy terminologii v buryatskom yazyke. «Narodnaya lingvistika»: vzglyad nositelej yazyka na yazyk. Tезисы докладов Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2012: 55 – 57. Available at: http://iling.spb.ru/conf/folk2012/folk2012_abstracts.pdf
11. Galicyna E.G. Fitonimy finno-ugorskikh yazykov, motivirovannye formoj chastej rastenij, i ih sootvetstviya v anglijskom yazyke: sravnitel'nyj analiz. *Nauchnyj dialog*. 2018; 5: 49 – 59.
12. Kudryavceva N.B. Kategoriya formy v nominacijah fitonimov s komponentom zoonimom. *Yazyk i chelovek: problemy kognicii i kommunikacii*: materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Tambov: 277 – 282.
13. Rubcova O.G. *Nazvaniya lekarstvennykh rastenij v raznostrukturnykh yazykah (na materiale russkogo, marijskogo, nemeckogo i latinskogo yazykov)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Cheboksary, 2015.
14. Kolosova V., Svanberg I., Kalle R. and others. The bear in Eurasian plant names: motivations and models. *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine*, 2017. Available at: <https://doi.org/10.1186/s13002-016-0132-9>, 2019.
15. Moiseeva E.Yu. 'Etnolingvicheskij analiz fitonimov s komponentom *kurica*. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta*. Ser.: Gumanitarnye nauki. 2015; T. 157, № 5: 98 – 111.
16. Helmut C. *Die deutschen Pflanzen- und Tiernamen*. Heidelberg, 1957.
17. *Buryat-mongol'sko-russkij slovar'*. Pod redakciej C.B. Cydenambaeva. Moskva, 1951.
18. *Bol'shoj akademicheskij mongol'sko-russkij slovar'*. Moskva, 2001; T. 1.
19. Kruchkin Yu.N. *Bol'shoj sovremennij russko-mongol'skij – mongol'sko-russkij slovar'*. M., 2006.
20. Kruchkin Yu.N. *Mongol'sko-russkij slovar'*. Moskva – Ulan-Bator – Los-Andzheles, 2013.
21. Sanzheev G.D., Orlovskaya M.N., Shevermina Z.V. *'Etimologicheskij slovar' mongol'skikh yazykov*: v 3 t. Moskva, 2015; Tom I.
22. Sanzheev G.D., Orlovskaya M.N., Shevermina Z.V. *'Etimologicheskij slovar' mongol'skikh yazykov*: v 3 t. Moskva, 2016; Tom II.
23. *Nacional'nyj korpus buryatskogo yazyka*, 2019. Available at: <http://www.web.corpora.net/BuryatCorpus/search/>
24. Kustova G.I. Kognitivnye modeli v semanticheskoy derivacii i sistema proizvodnykh znachenij. *Voprosy yazykoznanija*. 2000; № 4: 85 – 109.
25. Dubrovina S.Yu. *Russkaya botanicheskaya terminologiya v 'etnolingvicheskom osveschenii (na materiale nazvanij rastenij, obrazovannykh ot nazvanij zhivotnyh i ptic)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1991.

26. Sundueva E.V. *Zvuki i obrazy: fonosemanticheskoe issledovanie leksem s kornevymi soglasnymi [r/m] v mongol'skikh yazykah*: monografiya. Ulan-Ud'e, 2011.
 27. Ligeti L. *Altajskaya teoriya i leksikostatistika*. Voprosy yazykoznanija. 1971; 3: 21 – 33.
 28. Annenkov N.I. *Prostonarodnye nazvaniya russkikh rastenij*. Moskva, 1858.
 29. Rassadin V.I. O tyurkskom vliyani na slozhenie kompleksa skotovodcheskoj leksiki mongol'skikh yazykov. *Uchenye zapiski Zabajkalskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta im. N.G. Chernyshevskogo*. 2009; 3 (26): 158 – 165.
 30. Sundueva E.V. *Toponimiya Ol'hona i Priol'hon'ya (semantika onimicheskikh osnov)*. Ulan-Ud'e, 2010.
 31. *Geran' lugovaya*. Available at: <http://природа.рф/grasses/geran.php>
 32. Shpis-Chulum. *Fitonimiya jygozapadne Bachke (korovska flora)*. 1995; XL1.
 33. *Opredelitel' rastenij Buryatii*. Ulan-Ud'e, 2001.
 34. Merkulova V.A. *Ocherki po russkoj narodnoj nomenklature rastenij (Travy. Yagody. Griby)*. Moskva, 1967.
 35. Ar'yanova V.G. *Slovar' Srednego Priob'ya*. Tomsk, 2008; T. 3.

Статья поступила в редакцию 20.09.19

УДК 81'38; 801.6; 808

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00206

Dzhamalova M.K., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian Language Department, Philological Faculty, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: madi788@mail.ru

Omarova S.V., MA student, Department of Russian Language, Philological Faculty, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: madi788@mail.ru

LINGUISTIC CHARACTERISTICS OF COMPARISON IN SOLA MONOVA POETRY. The article discusses the linguistic means of expressing comparison in the lyrics of the modern poet. The article clarifies the position of comparison in the system of stylistic devices, examines the linguistic features of the manifestation of comparison, as well as ways to interpret the comparison in the lyrics of Sola Monova. Comparisons in Monova's poetry are in most cases formed by comparative turns with the conjunction *как*. The poet explicitly explicates the object and subject of comparison. The expressiveness of the latter is often enhanced by the preposition in the verse. The polysemy and novelty of the sign of comparison draw particular attention to the poetic lines of Monova's works. To a lesser extent, Monova's lyrics feature subordinate comparative or instrumental comparisons.

Key words: comparison, comparative turnover, method of expression, formal indicator, expressiveness, appraisal, comparison position.

М.К. Джамалова, доц. каф. русского языка филологического факультета, Дагестанский государственный университет, E-mail: madi788@mail.ru,

С.В. Омарова, магистрант каф. русского языка филологического факультета Дагестанский государственный университет,

E-mail: madi788@mail.ru

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СРАВНЕНИЯ В ПОЭЗИИ СОЛЫ МОНОВОЙ

В данной статье рассмотрены языковые средства выражения сравнения в лирике современного поэта. В статье уточняется положение сравнения в системе стилистических приёмов, рассматриваются лингвистические особенности проявления сравнения, а также способы интерпретации сравнения в лирике Сола Моноовой. Сравнения в поэзии Моноовой в большинстве случаев образуются при помощи сравнительных оборотов с союзом *как*. Поэт однозначно эксплицирует объект и предмет сравнения. Экспрессивность последнего часто усиливается препозицией в стихе. Многозначность и новизна признака сравнения привлекает особое внимание к поэтическим строкам произведений Моноовой. В меньшей степени в лирике Моноовой представлены придаточные сравнительные или творительные сравнения. В заключении представлены обобщения и выводы, полученные в результате исследования.

Ключевые слова: сравнение, сравнительный оборот, способ выражения, формальный показатель, экспрессивность, оценочность, позиция сравнения.

Сравнение – одно из самых ярких средств языка, устанавливающее связь и отношения между предметами и явлениями действительности [1; 2; 3]. В поэзии Сола Моноовой сравнения как художественный прием занимают значительное место. Почти в каждом стихотворении имеются сравнительные обороты, большинство из которых образуется с помощью сравнительного союза *как*. В меньшей степени представлены придаточные сравнительные. Гораздо меньше в лирике молодого поэта сравнений, образованных творительным падежом существительного, еще меньше сравнительных оборотов, образованных сравнительной степенью прилагательного или наречия.

В стихотворении «*Всё мое веселье*» нами было выделено необычное авторское сравнение:

«А мои ресницы, как паучьи лапы,

(Сколько паутины нужно им сплести?)» [4].

(Здесь и далее стихотворения Сола Моноовой цитируются с сайта <https://www.litres.ru/monova-sola/stihi/chitat-onlayn/page-2/> (дата обращения – 10 апреля 2019 года).

Сола Моноова сопоставляет ресницы лирической героини с лапками паука, тем самым привнося в семантическую структуру произведения отрицательную оценочность. С помощью сравнительного союза *как* автор в данном окказиональном сравнительном обороте предмет (ресницы) сопоставляет с объектом (паучьи лапки) на основе признака (завлечь, увлечь, привлечь внимание). В этом сравнении возникает отсылка к такому эмоционально наполненному образу, наделенному отрицательной оценочностью, как паутина. Поэтесса создает эмотивную градацию: негативная отрицательная оценочность переходит в конце произведения в положительную. При помощи различных стилистических приемов Моноова придает яркую выразительность языковым средствам. Автор восклицает:

«Ты меня боишься, как боятся дети

Надкусить зубами неизвестный плод» [4].

В этом стихотворении Моноова для передачи значения сравнения использует уже придаточное предложение. С помощью сравнительного союза *как* автор сопоставляет в сложном предложении предмет (ты) с объектом (дети) на основе признака (страх).

Другие окказиональные примеры сравнения в творчестве Сола Моноовой из стихотворения «*Как к бедрам прилипает шоколад*»:

«Мне двадцать пять, я стала приседать

В утяжках на азробных тренировках,

И, как гигантский кроль, пилю морковку,

Лишь только б эти прелести согнать» [4].

Сравнение *как гигантский кроль* создает положительную оценочность в семантической структуре предложения. Говоря о такой болезненной для лирической героини проблеме, как избавление от лишнего веса, Моноова при помощи сравнения, формируемого союзом *как*, придает ироническое звучание произведению. В стихотворении предмет (я) сопоставляется Моноовой с объектом (кроль) на основе признака (поедает морковку в большом количестве). Глагол *пилють* выступает в новом значении, которое привнесено в русский язык не так давно: *пилють* реализует значение «*есть*». Автор намеренно вводит в стихотворение просторечные слова. Такое переключение речевого регистра характерно всей современной поэзии [5, с. 185]. Помимо этого в данном стихотворении автор использует в одном синтагматическом ряду неоднородные сказуемые, имеющие как разные видовременные характеристики (сов. вид прошедшего времени и тут же при помощи сочинительного союза – несов. вид настоящего времени), так и разнородную структуру (вспомогательный глагол + инфинитив в первом случае при личной форме глагола во втором).

В стихотворении «*Мне кажется, что я схожу с ума*» поэт использует общеизвестное сравнение, в составе которого в компаративные отношения вступают предмет (хмель) и объект (кофе) на основе признака (одурманивание). В семантике как предмета, так и объекта сравнения содержится этот общий понятийный компонент, который Моноова поэтически переосмысливает:

«И самый первый изумрудный хмель

Из маленьких травинок придорожных

Как чёрный кофе приносила бы в постель» [4].

Здесь сравнительный оборот в факультативной позиции квалификативного актанта занимает сильную позицию начала строки, тем самым четко определяя авторскую интенцию.

В произведении «Муха» компаратив также занимает рематическую позицию: «Я, конечно, больше грешная, Чем святая». Данное прямое сравнение продолжается затем в контексте: «Я такая же, как все они, — Просто... муха Залетела... гостя поздняя. И маячит». Парцелированные конструкции усиливают выразительность сравнительных придаточных предложений. Эллиптическое умолчание, графически обозначенное при помощи многоточия, а также обрыв предложения в середине стиха с перенесением интонационного наката в начало следующего стиха выполняют экспрессивную функцию. Предмет (я), объект (они) и признак (назойливость и обиденность) в данном сравнении вместе образуют яркое компаративное значение. Поэт не дает однозначного ответа на вопрос о том, какой из признаков сравнения является определяющим для внутреннего мира лирической героини.

В стихотворении «Ты не тот» Монова выносит сравнительный оборот в рематическую позицию, сопоставляя абстрактное существительное с конкретным. Предмет сравнения (последняя поэтическая строка) в конечном стихе сопоставляется с объектом (кинжал). Здесь признак сравнения (острый, болезненно пронзающий насквозь) выразительно обрисовывает тщетность усилий лирической героини, выполняя экспрессивную функцию:

«О тебе последняя из строчек,
Как кинжал» [4].

Нераспространенный сравнительный оборот вынесен поэтом в тематическую позицию, являющуюся слабой в экспрессивно-понятийном значении. Однако намеренное графическое обособление сравнительного оборота в отдельную строку создает стилистический эффект логической паузы и тем большей акцентуации. Объект сравнения интересен тем, что не имеет продолжения в семантическом отношении. Подобная импликация ведет к домысливанию и наделяет объекта сравнения дополнительными смысловыми оттенками, чему способствует и височная строка [5; 6].

В стихотворении «Девушки, с которыми Вы спите» сравнительный оборот имеет распространенную структуру, включая в свой состав качественные и относительные адъективы и причастия:

«Звезды были, как большие астры
На осенних пожелтевших клумбах» [4].

Предмет (звезды) и объект (астры) сопоставляются на основе такого признака, как яркость, а также специфическая форма с острыми лучами-лепестками. Авторское сравнение формируется при помощи качественных прилагательных в составе субстантивного словосочетания. Квантитативное и колористические адъективы образуют комбинированное словосочетание. Логическая акцентуация рематической и тематической позиции в стихе экспрессивно выделяет предмет и объект сравнения в контексте произведения.

В стихотворении «Не из пластмассы» Монова уподобляет память женской сумке. Предмет (память) и объект (сумка) имеют общие признаки чистить, а также вместительность. Амбивалентность признака сравнения привлекает особое внимание к поэтическим строкам произведений Моновой:

«А можно, я вычищу память, как сумку,
Где множество мусора там, за подкладкой,
И прошлые комиксы – чьи-то рисунки –
Безжалостно вырву из общей тетрадки.
А можно, я снова, как будто впервые,
Сто раз ошибусь, зарекусь» [4].

Поэт развивает сравнение, и в какой-то момент непонятно, о чем идет речь: о памяти или о сумке. По этой причине мусор приобретает метафорическое значение: это ненужный сор, собравшийся за подкладкой (комиксы – чьи-то рисунки), или информация, в которой совершенно нет необходимости. Субстантивное сравнение далее распространяется придаточным определенным, состав которого еще более усложняется обособленным обстоятельством уточняющего характера и приложением. В конце стихотворения Монова использует узуальное сравнение как будто впервые со стершейся образностью. Тематическая позиция параллельно употребляемых сравнений – окказионального и узуального – в составе стихов с анафорой (А может, я...) приводит к созданию ритмического в понятийном отношении сравнения: как сумку, как будто впервые.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. *Стилистика. Теория поэтической речи*. Москва, 2003.
2. Арутюнова Н.Д. Языковая метафора. Синтаксис и лексика. *Лингвистика и поэтика*. Москва, 1979.
3. Жирмунский В.М. *Теория литературы. Поэтика. Стилистика*. Москва, 1977.
4. *Litres*. Available at: <https://www.litres.ru/monova-sola/stihi/chitat-onlayn/page-2/>
5. Джамалова М.К. Языковая экспрессия в современной поэзии. *Международный научно-исследовательский журнал. INTERNATIONAL RESEARCH JOURNAL*. 2017; № 03 (57); Часть 2, Март. Available at: <http://research-journal.org/wp-content/uploads/2017/03/03-2-57.pdf>
6. Климкова Л.А. Ассоциативное значение слов в художественном тексте. *Филологические науки*. 1991; 1.

References

1. Vinogradov V.V. *Stilistika. Teoriya po'eticheskoy rechi*. Moskva, 2003.
2. Arutyunova N.D. *Yazykovaya metafora. Sintaksis i leksika. Lingvistika i po'etika*. Moskva, 1979.
3. Zhirmunskij V.M. *Teoriya literatury. Po'etika. Stilistika*. Moskva, 1977.
4. *Litres*. Available at: <https://www.litres.ru/monova-sola/stihi/chitat-onlayn/page-2/>

В стихотворении «Однажды» Сола Монова создаёт окказиональное сравнение при помощи сравнительного оборота, осложненного причастным оборотом:

«Мы больше друг друга уже ни о чём не спросим,
Как миллионы любовников, не подобравших пазл...» [4].

Предмет сравнения (мы) сопоставляется с объектом (любовники) на основе экспрессивно окрашенного признака сравнения (мучительная недосказанность). Происходит акцентуация внимания читателя на особенностях проявления чувств лирической героини. Монова включает в состав сравнительного оборота новые фразеологизмы, чья образность очень свежа и имеет яркую выразительность.

В лирике Моновой нами были выделены сравнения, образованные без показателя сравнения (без сравнительных союзов, с опущением союзов), т. е. сопоставлением разных лиц или понятий. Так, например, в стихотворении «Муха» читаем:

«Две луны – два заблуждения,
Две печали.
Я молюсь, чтоб их затмения
Не совпали» [4].

Компаративные отношения в произведении тесно переплетены с метафорическими, которые представляют собой скрытое сравнение. В сопоставлении «Две луны – два заблуждения, Две печали» автор приводит предмет сравнения (луна) и образ (заблуждение, печаль), объединяемые на основе двух общих признаков (затмение и загадочность). Первый признак приведен далее в следующей строке стихотворения, а второй – в последнем стихе. Благодаря опущению компаративных союзов сравнение приобретает антитетично-метафорическое звучание. Во многом этому способствует синтаксическая организация предложения, когда структурная схема номинативного предложения $N_1 - N_1$ создает экспрессивное параллельное понятийное сопоставление. Эксплицированные предмет, объект и признак в данном сравнении вместе придают интенсивность и выразительность семантической структуре строфы.

Подобное сопоставление находим и в стихотворении «Собачья элегия»:

«И это, видно, исторически,
Что наши связи так легки:
Мой пёсик гадит поэтически,
Я гадкие пишу стихи!» [4].

В данном произведении процесс создания стихотворений сравнивается поэтессой с действиями собаки. Такое сопоставление поддерживается однокорневым лексическим повтором *гадит – гадкие*, вносящим отрицательную оценочность в структуру стихотворения. Интенсивность инвективного глагольного действия поддерживается выразительностью качественного прилагательного, имеющего просторечную окрашенность. Экспрессивность присуща также синтаксической организации сложного предложения, когда бессоюзное соединение предикативных частей проявляет одновременно как параллелизм, так и противопоставленность сравниваемых лиц, действий, а также результатов этих действий.

Подобное сравнение сопоставительного характера видим и в стихотворении «Не из пластмассы», где Монова образует компаративное значение при помощи синтаксической конструкции – приложения, которое уточняет субстантив конкретного характера:

«И прошлые комиксы – чьи-то рисунки –
Безжалостно вырву из общей тетрадки» [4].

Данное уточнение (комиксы – рисунки) имеет яркий иронический характер, что подтверждается всем контекстом. При помощи этого сравнения поэт метафорически сопоставляет комиксы со сценами жизни.

Таким образом, Монова для создания компаративного значения широко использует в своей лирике сравнительные обороты, осложняемые при помощи качественных адъективов. Также значение сравнения может формироваться в ее лирике при помощи одной из предикативных частей в составе сложноподчиненного предложения (придаточного сравнительного). В гораздо меньшей степени компаративное значение выражается морфологическими средствами – вторичным предикативным или сравнительной степенью наречия или прилагательного. Нами были выделены примеры отождествительно-сопоставительных отношений, когда понятийному сравнению подвергаются события, явления, лица, действия без формальных показателей сравнения.

5. Dzhmalova M.K. Zazykovaya `ekspressiya v sovremennoj po`ezii. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. INTERNATIONAL RESEARCH JOURNAL*. 2017; № 03 (57); Chast' 2, Mart. Available at: <http://research-journal.org/wp-content/uploads/2017/03/03-2-57.pdf>
6. Klimkova L.A. Associativnoe zhanenie slov v hudozhestvennom tekste. *Filologicheskie nauki*. 1991; 1.

Статья поступила в редакцию 15.10.19

УДК 81

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00207

Matveeva E.E., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English Studies and Intercultural Communication, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: Jenny3574@yandex.ru

THE SEMANTIC STRUCTURE OF RUSSIAN AND ENGLISH PHONETIC TERMS DENOTING VARIOUS TYPES OF STRESS IN A SENTENCE. The article reveals the semantic structure of phonetic terms serving to denote various types of stress that are realized in units higher than a word. Although the notions "ударение" and "stress" in the Russian and English languages fully coincide, the lexical units denoting different types of stress in these two languages cannot be considered equivalent. By means of analyzing the definitions of the terminological units in question in various special dictionaries and textbooks, as well as researching their functional peculiarities in specialized texts, it was possible to draw a conclusion that, despite used interchangeably in professional discourse, the terms in Russian terminology are not fully synonymous and that the English term "sentence stress" has broader semantics.

Key words: term, phonetic term, conditional synonym, absolute synonym, stress, sentence stress.

E.E. Matveeva, канд. филол. наук, доц. каф. англистики и межкультурной коммуникации, Московский городской педагогический университет, E-mail: Jenny3574@yandex.ru

СЕМАНТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА РУССКИХ И АНГЛИЙСКИХ ТЕРМИНОВ ФОНЕТИКИ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ РАЗЛИЧНЫЕ ВИДЫ УДАРЕНИЯ В ПРЕДЛОЖЕНИИ

В статье раскрывается значение фонетических терминов, служащих для обозначения различных типов ударения, которые реализуются в единицах, находящихся выше уровня слова. Несмотря на совпадение понятия «ударение» и «stress» в русском и английском языках лексемы, обозначающие различные виды ударения, нельзя считать эквивалентными. Анализ дефиниций указанных терминологических единиц в различных специальных словарях и учебных пособиях, а также исследование особенностей их функционирования в специальных текстах позволяет сделать вывод о различии семантических структур данных терминологических единиц в русском языке и о более широком значении англоязычного термина «sentence stress».

Ключевые слова: термин, абсолютный синоним, условный синоним, термин фонетики, ударение, синтагменное ударение, фразовое ударение.

В условиях глобализации и развития процесса обмена научными знаниями между специалистами в различных сферах деятельности вопросы профессиональной научной коммуникации приобретают все большую значимость.

Функциональный стиль общенаучного языка, как отмечает Н.Б. Гвишиани, представляет собой основу научного общения в той или иной области знания. Так, общенаучный язык как особое словоупотребление является частью профессионального языка или языка для специальных целей, включающего в себя отраслевую терминологию [1, с. 44], [2, с. 65 – 66].

По мнению Н.Б. Гвишиани, язык научного изложения является в большой степени «кодированным», поскольку в его основе лежат воспроизводимые и общепринятые языковые средства – терминологические единицы, которыми владеют и пользуются специалисты в ходе профессиональной коммуникации [1, с. 44 – 45].

Несмотря на многогранный характер термина все исследователи указывают на её безусловную связь с той или иной областью деятельности человека. Так, термином фонетики можно считать специальную лексему, служащую для обозначения явлений звучащей речи.

По мнению А.В. Суперанской, Н.В. Подольской, Н.В. Васильевой, термину присуща так называемая семасиологическая интенция, которая определяется как его способность обозначать теоретическое понятие предметной области (план содержания) номинативными средствами, т. е. лексикой (план выражения) [2, с. 125].

Нельзя не согласиться с С.В. Гриневым-Гриневицем в том, что «термин – это номинативная специальная лексическая единица (слово или словосочетание), принимаемая для точного наименования понятий» [3, с. 30].

При этом к термину как единице предметной области специальной лексики предъявляется ряд требований как к его значению, так и к его семантической структуре, среди которых можно назвать содержательную точность и непротиворечивость семантики термина, однозначность, независимость от контекста и отсутствие синонимов [3, с. 30 – 32].

Однако, несмотря на приведённые требования, во многих терминологиях и терминосистемах наблюдаются такие семантические явления, как полисемия, омонимия и синонимия терминов.

Проблема синонимии в терминосистеме, т. е. использования нескольких единиц плана выражения для обозначения одной и той же единицы плана содержания, стоит на сегодняшний день довольно остро. Практически во всех терминосистемах существуют термины-синонимы, что создает некоторые трудности при общении специалистов, поскольку такое положение вещей вызывает сомнения относительно того, что пользующиеся ими специалисты говорят об одном и том же понятии [3, с. 103].

Необходимо отметить, что, по мнению С.В. Гринева-Гриневица, наряду с абсолютными синонимами, значение которых является тождественным, выделяют *условные синонимы* – единицы с подобным значением, которые используются в определённых условиях в качестве единиц с идентичным значением.

При сопоставлении разноязычных терминологий принято выделять полные эквиваленты и *квазиэквиваленты* – единицы с частично совпадающим значением. Именно условные синонимы и квазиэквиваленты часто представляют собой помеху в синхроническом аспекте в рамках профессиональной коммуникации [3, с. 105 – 108].

Терминология фонетики в английском и русском языках (в частности в разделе акцентологии) тоже не лишена проблем, связанных со значением входящих в неё единиц. Рассмотрим понятие «ударение» в русскоязычной и англоязычной терминосистемах фонетики.

Как известно, *ударение* – это выделение в речи той или иной единицы в последовательности однородных единиц с помощью фонетических средств [4]. Такими средствами могут выступать усиление голоса, повышение тона (резкое изменение мелодической кривой) в сочетании с увеличением длительности, интенсивности, громкости и т. п. [5, с. 482].

Согласно Словарю лингвистики и фонетики (*A Dictionary of Linguistics and Phonetics*) под редакцией Д. Кристалла, "**stress** (n.) A term used in phonetics to refer to the degree of force used in producing a syllable" [6, p. 454] (–Ударение (сущ.) – термин, используемый в фонетике для обозначения силы произнесения слога – пер. Е.Е. Матвеевой).

Д. Кристалл и Р.Л. Траск [7] отмечают, что выделение слога при помощи ударения происходит за счёт усиления громкости (усиление мускульного напряжения), повышения тона и усиления длительности и за счёт качества гласного. При этом в данном значении, согласно Д. Джонзу, выделяют *level*, *crescendo*, *diminuendo* и *crescendo-diminuendo stress* [6, p. 336] (– ровное ударение, усиливающееся ударение, ослабевающее ударение и усиливающееся-ослабевающее ударение – пер. Е.Е. Матвеевой).

Как видно из приведённых дефиниций терминов «ударение» и 'stress', понятия ударения в английской и русской терминосистеме фонетики совпадают.

По отношению к различным единицам языка в русской традиции выделяют слоговое ударение, словесное ударение, фразовое и тактовое ударение. Остановимся подробнее на видах акцентологического выделения, связанных с единицами выше лексического уровня.

В «Словаре лингвистических терминов» под редакцией О.С. Ахмановой и пособия «Современный русский язык. Фонетика» под редакцией Л.Л. Касаткина *фразовое ударение* определяется как «ударение, выделяющее и внутренне объединяющее фразу», т. е. интонационное единство, отрезок речи между двумя паузами [5, с. 502, 505], [8, с. 25].

Тактовое ударение, как известно, представляет собой выделение и внутреннее объединение речевого такта как основной единицы ритмико-интонационного членения речи, произносимой одним непрерывным произносительным потоком и выделяемой паузами [5, с. 468].

Согласно Л.Л. Касаткину, функционально синтагматическое и фразовое ударение совпадают, поскольку их роль заключается в объединении нескольких слов в фонетическую *синтагму* или *фразу* (при этом данные типы ударения сто-

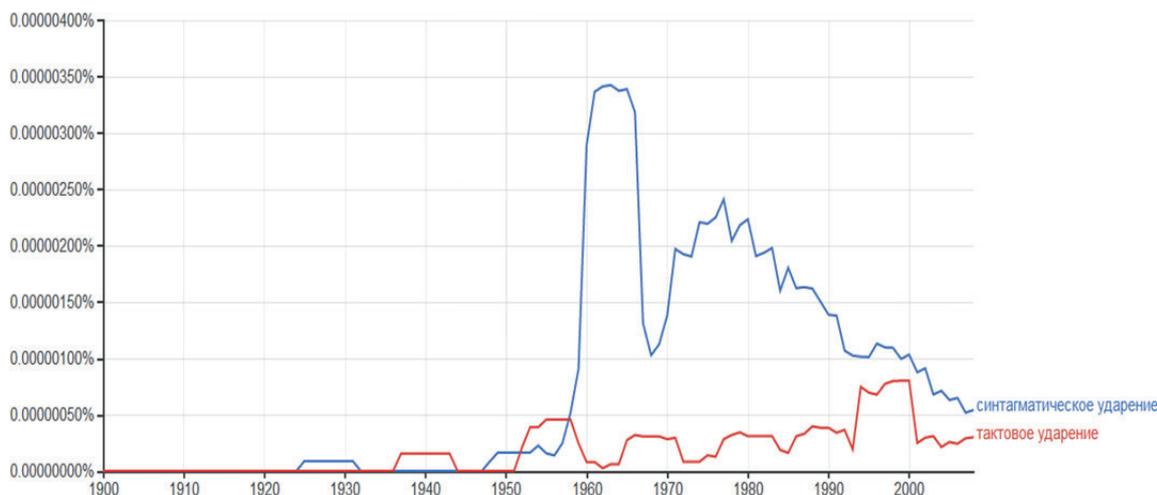


Рис. 1. Частотность употребления сочетаний «синтагменное ударение», «синтагматическое ударение» и «тактовое ударение» в корпусе русскоязычных научных текстов (1900 – 2008 гг.)

ят на последнем фонетическом слове синтагмы и фразы соответственно и указывают на их границу). Нельзя отрицать частичное совпадение семантических структур терминологических единиц «синтагматическое (синтагменное) ударение» и «фразовое ударение» по физическим характеристикам, т.к. различие данных типов ударения связано с различием сегментных единиц [8, с. 78 – 79].

Однако при анализе звучащего текста, который характеризуется только такими ударениями, можно выявить только сегменты, соответствующие синтагмам, а не фразам, поскольку членение текста на фразы требует таких дополнительных характеристик, как длительность пауз и характер интонации [8, с. 78 – 79].

По мнению Л.Л. Касаткина, фонетическая синтагма характеризуется особой интонацией и синтагматическим ударением, но паузы между синтагмами не обязательны, и они короче межфразовых пауз [8, с. 25].

Чаще всего синтагмы как отрезки фразы характеризуются более краткими паузами и интонацией незаконченности. Таким образом, можно утверждать, что термины «синтагматическое ударение» и «тактовое ударение» являются равнозначными, в то время как семантическая структура терминологических единиц «синтагматическое ударение» и «фразовое ударение» совпадает лишь частично.

Сервис Google Books Ngram Viewer (<https://books.google.com/ngrams>) позволяет проследить частотность употребления лексем в современном профессиональном дискурсе. Так, результаты исследования корпуса русскоязычных научных текстов показывают, что термин «синтагменное ударение» вовсе не был обнаружен в специальных текстах по фонетике (см. рис. 1). При этом терминологическая единица «тактовое ударение» встречается гораздо реже, чем лексема «синтагматическое ударение», что свидетельствует о том, что предпочтительным вариантом термина в русском языке в данном случае является лексема «синтагматическое ударение».

Таким образом, проведя анализ приведенных дефиниций терминов фонетики, обозначающих разные виды ударения, можно сделать вывод о том, что, несмотря на частое употребление данных единиц в качестве синонимов, их семантические структуры не идентичны. Хотя оба представленных отрезка звучащей речи (фраза и такт / синтагма), в которых реализуется ударение, так или иначе ограничены паузами, очевидно, что фраза обычно оказывается более протяженной единицей, чем такт. Более того, только фразовое членение речи предполагает некую интонационную и смысловую законченность. В связи с этим логично предположить, что тактовое / синтагматическое ударение будет несколько слабее, чем фразовое, поскольку в последнем случае к повышению громкости и увеличению продолжительности слога будут добавляться мелодические характеристики, т.е. повышение или понижение тона.

Для того чтобы определить, в какой степени рассматриваемые лексемы в английском и русском языках являются синонимичными, необходимо выяснить, совпадают ли семантические структуры терминологических единиц, обозначающих разные виды ударений в предложении, проанализировать значение англоязычных терминов.

Так, в Словаре лингвистики и фонетики (*A Dictionary of Linguistics and Phonetics*) под редакцией Д. Кристалла ударение в предложении определяется следующим образом: "Phonologically, the main function of stress is to provide a means of distinguishing degrees of emphasis or contrast in sentences (*sentence stress*)" [7, p. 454 – 455] (– С фонологической точки зрения, ос-

новная функция ударения – обеспечивать способ различения степени выделенности или противопоставленности единиц в предложениях (фразовое / синтагматическое ударение) – пер. Е.Е. Мамзеевой). Необходимо отметить, что единицей ритмико-интонационного членения речи автор называет акцентуальную модель – *accent(ual) pattern* – фразы или предложения [7, p. 455].

П. Роуч в книге *A Little Encyclopedia of Phonetics* единицей ритмико-интонационного членения речи называет *tone unit*, тем самым делая акцент на изменении тона в данном отрезке звучащей речи [9, p. 70]. При этом автор отмечает, что несмотря на большой объем работ, посвященных ударению в предложении (*sentence stress*), в реальной речи могут встретиться случаи, когда в предложении два «сильных ударения», а не только акцент на последней значимой части речи (существительном, прилагательном, глаголе и т.д.) [9, p. 70-71].

Некоторые исследователи отмечают, что термин '*sentence stress*' относится к выделению слова, наиболее важного для понимания смысла предложения. Таким образом, получается, что рассматриваемая лексема '*sentence stress*' многозначна и может соответствовать как русскоязычным терминам «синтагматическое (синтагменное) ударение» и «тактовое ударение», так и специальной лексической единице «фразовое ударение», поскольку рассматриваемый английский термин '*sentence stress*' не соотносится с каким-либо определенным сегментом звучащей речи. Более того, '*sentence stress*' оказывается равнозначным термину «логическое ударение» – произвольному выделению одного из элементов высказывания в целях увеличения его семантического веса [5, с. 222].

Таким образом, проведенный анализ специальных лексических единиц, служащих для обозначения различных видов ударения в предложении, показал, что в русской терминологии фонетики три терминологические единицы – *тактовое ударение*, *синтагматическое (синтагменное) ударение*, *фразовое ударение* – обозначают виды ударения в соответствии с членением речи на сегменты. При этом первые из них (*тактовое ударение* и *синтагматическое ударение*) являются абсолютными синонимами, поскольку характеризуют акцент в речевом такте (синтагме), артикулируемом одним произносительным потоком, в то время как *фразовое ударение* предполагает выделение слога не только за счет усиления громкости, но и движения тона. Таким образом, терминологические единицы *тактовое ударение* и *фразовое ударение*, *синтагменное ударение* и *фразовое ударение* являются условными синонимами, поскольку данные типы ударения могут совпадать по своим физическим характеристикам.

Несмотря на совпадение ключевого для акцентологии понятия «ударение» в русском и английском языках, в англоязычной терминосистеме фонетики существует лишь один термин, обозначающий ударение в предложении, – *sentence stress*. Это единица с более широким значением, который соотносится с понятиями *тактовое / синтагматическое ударение* и *фразовое ударение* в русской терминологии. В связи с этим при переводе специальных текстов с английского языка на русский необходимо обращать пристальное внимание на контекст, в котором функционирует данный термин, т.е. какой отрезок звучащей речи имеется в виду – *фраза* или *синтагма / речевой такт*. При этом нельзя забывать о том, что данная специальная лексическая единица может использоваться и для обозначения так называемого логического ударения безотносительно к какой-либо единице членения речи.

Библиографический список

1. Гвициани Н.Б. *Язык научного общения: Вопросы методологии*. Москва: Издательство ЛКИ, 2013.
2. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. *Общая терминология: вопросы теории*. Москва: ЛИБРОКОМ, 2009.
3. Гринев-Гриневич С.В. *Терминоведение*. Москва: Академия, 2008.

4. *Языкознание: Большой энциклопедический словарь*. Под редакцией В.Н. Ярцевой. Москва: Большая Российская Энциклопедия, 1998. Available at: <http://bookre.org/reader?file=439038&pg=4>
5. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Либроком, 2010.
6. Crystal D.A. *Dictionary of Linguistics and Phonetics*. 6th ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2008.
7. Trask R.L. *Dictionary of Phonetics and Phonology*. London, New York: Routledge, 2005.
8. *Современный русский язык. Фонетика: учебное пособие для студ. учреждений высш. проф. образования*. Л.Л. Касаткин. Москва: Издательский центр «Академия», 2014.
9. Roach P. *A Little Encyclopedia of Phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

References

1. Gvishiani N.B. *Yazyk nauchnogo obscheniya: Voprosy metodologii*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2013.
2. Superanskaya A.V., Podolskaya N.V., Vasil'eva N.V. *Obschaya terminologiya: voprosy teorii*. Moskva: LIBROKOM, 2009.
3. Grinev-Grinevich S.V. *Terminovedenie*. Moskva: Akademiya, 2008.
4. *Yazykoznanie: Bol'shoy 'enciklopedicheskij slovar'*. Pod redakciej V.N. Yarcevoj. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya 'Enciklopediya, 1998. Available at: <http://bookre.org/reader?file=439038&pg=4>
5. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Moskva: Librokom, 2010.
6. Crystal D.A. *Dictionary of Linguistics and Phonetics*. 6th ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2008.
7. Trask R.L. *Dictionary of Phonetics and Phonology*. London, New York: Routledge, 2005.
8. *Sovremennyy russkiy yazyk. Fonetika: uchebnoe posobie dlya stud. uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovaniya*. L.L. Kasatkin. Moskva: Izdatel'skiy centr «Akademiya», 2014.
9. Roach P. *A Little Encyclopedia of Phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

Статья поступила в редакцию 15.10.19

УДК 81'367

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00208

Polikarpova O.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Language, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: 010319@mail.ru*

Polikarpov I.A., *Cand. of Sciences (History), senior teacher, Department of Psychology and Pedagogics in Internal Affairs, Barnaul Law Institute of Interior Ministry of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: ivanpolikarpoff@mail.ru*

STRUCTURAL ORGANISATION OF COMMENTATIVE PARENTHESIS. The article is focused on structural organization of commentative parenthesis. The authors give a generalized description of the commentative parenthesis indicating that the main function of this type of parenthesis is to emphasise of the meaning of the statement. There are three main structural types of commentative parenthesis distinguished. They are singular, bi-component and polycomponent elements. The singular segment distinguishes one-component adverbs formed from the natural adjectives, non-derivative adverbs and adverbs-composites. Bi-component and poly-component types are built according to certain models consisting of two or more units, respectively. Emphasis is placed on the positioning of parenthetical phenomena in the structure of the sentence. The authors emphasize that the position of the introductory component affects the meaning of the said.

Key words: commentative parenthesis, structure, singular, bi-component, polycomponent, initial position, intermedial position, final position.

О.Н. Поликарпова, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: 010319@mail.ru

И.А. Поликарпов, канд. ист. наук, ст. преп. каф. психологии и педагогики в ОВД, Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: ivanpolikarpoff@mail.ru

О СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КОММЕНТАТИВНОЙ ПАРАНТЕЗЫ

В данной статье рассматривается комментативная парантеза с позиции её структурной организации. Авторы дают обобщённую характеристику комментативной парантезы, указывая на то, что главной функцией данного типа парантезы является акцентуация смысла высказывания. Далее выделяется три основных структурных типа комментативной парантезы: сингулярный, бикомпонентный и поликомпонентный. В сингулярном сегменте выделяются однокомпонентные наречия, образованные от качественных прилагательных, непроизводные наречия и наречия-композиции. Бикомпонентные и поликомпонентные типы строятся по определённым моделям, состоящих из двух и более единиц соответственно. Акцентируется внимание на позиционировании данных парантетических явлений в структуре предложения: инициальном, интермедийальном и финальном. Авторы подчеркивают, что позиция вводного компонента влияет на смысл сказанного.

Ключевые слова: комментативная парантеза, структура, сингулярный, бинарный, поликомпонентный, инициальная позиция, интермедийальная позиция, финальная позиция.

Любая информация, передаваемая вербально, имеет когнитивное и коммуникативное значение в процессе общения и в расширении диапазона знания, так как влияет на формирование адаптационных навыков во всех сферах человеческой деятельности. По этой причине языковая система при актуализации репрезентативной функции [1] нацелена на использование своего потенциала для передачи различных смыслов, то есть система приходит в действие и взаимодействует: согласно правилам языка выстраиваются словосочетания, подбираются грамматические формы слов, согласуются синтаксические структуры и тому подобное, например: *Hale had been a careful driver in college. 'Sorry,' he said. 'People drive like maniacs on Saturday night.' He must have smoked six cigarettes on the short trip. If gambling did that to me, I thought, I wouldn't play. But I didn't say anything [2, p. 42].* В данном примере наблюдается соответствие временных планов (*had been, said, drive, must have smoked, did, thought, wouldn't play*), реализуются комбинаторные модели *Adj – N (a careful driver, the short trip)*, *Num – N (six cigarettes)*, *prep – N – N (on Saturday night)*.

Не менее важным является дополнительный информативный план, который, как демонстрирует следующий пример, играет главную роль в формировании смысла высказывания: *Even in his state of shock, he knew they were asking him if he was Hungarian. And, more important, they were speaking German. Hewassafe [3, p. 85].* В данном случае парантеза акцентирует внимание на высказывании, добавляя ему определённую значимость. Её функция – усиление смысла – актуализируется на уровне предложения. На уровне диктемы функцией парантезы является внутреннее сцепление, имплицирование и прогнозирование информации в последующем высказывании или суждении: *"Bist du ungarish?" he asked.*

Even in his state of shock, he knew they were asking him if he was Hungarian. And, more important, they were speaking German. He was safe. Two men came up and helped him sit down on a bench. One had a flask of schnapps. George took a swig. Then suddenly he began to sob. He felt guilty to be alive. To, на каком языке задан вопрос, определяет важность данной ситуации. Являясь беженцем из Венгрии, Георг пересекает границу с Германией, чтобы остаться в живых. Слыша вопрос на немецком языке, он понимает, ему в итоге удастся спасти свою жизнь. Вводный компонент more important подчёркивает данную значимость.

Парантеза является своего рода маркером, выявляющим подтекст: *Naturally, I would never tell Dad that this was the happiest Christmas I ever spent in my life. Though I had some intermittent qualms about him being on his own, I rationalized that he was being well looked after by the Prachts, who had invited him over [4].* В данном случае парантеза обличает характер семейных отношений: родные люди по факту являются чужими друг другу, поэтому «естественно» у главного героя не возникает желания поделиться с отцом пережитым положительным опытом. Вводный компонент *naturally* является модусной надпропозициональной надстройкой, которая привносит добавочный смысл. Однако, если исключить парантезу из структуры предложения, мы увидим простую констатацию фактов: *I would never tell Dad that this was the happiest Christmas I ever spent in my life... Таким образом, можно утверждать, что в языковой системе существует определённый ресурс, который передает комментативный смысл. Этим ресурсом является комментативная парантеза.*

Наличие большого количества единиц комментативной парантезы говорит о том, что их значения разнохарактерны. Тем не менее, их можно классифициро-

вать. Структурно комментативную парантезу можно разделить на сингулярную, бикомпонентную и поликомпонентную.

Сингулярная модель наречия. Наиболее частотными являются сингулярные единицы, образованные от качественных прилагательных, оканчивающихся на суффикс -ly (naturally, eventually, certainly, luckily, unfortunately, doubtfully), например: So I added some hot coffee to what remained in my cup and sipped it slowly. Who was he running from? Not Eric, *certainly*, or he wouldn't have been calling here [5].

Вторую подгруппу сингулярных компонентов составляют производные наречия (first, second, third, perhaps, indeed): The man-apes of the veldt were none of these things, and they were not flourishing. *Indeed*, they were already far down the road to racial extinction [6]. Эта группа наречий является немногочисленной и функционально неоднородной. Функция одних компонентов – упорядочить информацию (first, second, third...), другие единицы подтверждают или удостоверяют сказанное (indeed, perhaps).

Третий сегмент состоит из наречий-композиций (therefore, moreover, anyway, however, furthermore): I had a terribly strong desire to own a pack of them, *however* [5].

Количество единиц, составляющих сегмент бикомпонентной парантезы, велик. Можно выделить семь основных моделей, по которым образуются данные включения:

preposition – noun (in truth, in fact): *In truth*, I had a good deal to say [7];

preposition – numeral (at first, at second, at third): *At first*, she closed her eyes and tried to stop thinking [8];

preposition – adjective (at least, in short): *In short*, the house in Saville Row, which must have been a very temple of disorder and unrest under the illustrious but dissipated Sheridan, was cosiness, comfort, and method idealized [7];

preposition – pronoun (after all): Fair's fair, *after all* [8];

pronoun – noun (no doubt): "If the robber is on board he will *no doubt* get off at Suez, so as to reach the Dutch or French colonies in Asia by some other route..." [7]; *adverb-adverb* (naturally enough, seriously enough, quite frankly): *Naturally enough*, the geographer wished to preserve this interesting specimen of monotremata, and wanted to show it away in the luggage... [7];

adverb – participle I (honestly saying, frankly speaking): *Frankly speaking*, she looked gorgeous in her new lilac dress [8].

Поликомпонентная модель состоит из трех и более компонентов. Как правило, это двусоставные парантетические единицы с включением артикля, отрицательного местоимения и частицы to:

infinitive – adjective (to be honest, to be short): Oh God, *of course*. Suddenly I feel a bit shaky [8];

infinitive – preposition (to start with, to begin with): Where will I start? Well, a huge party *to begin with* [8];

Библиографический список

1. Бюлер К. *Теория языка. Репрезентативная функция языка*. Москва: Прогресс, 2000.
2. Shawl. *Nightwork*. Москва: Дом педагогики, 1999.
3. Segal E. *Class*. NY: Random House, 1986.
4. Segal E. *Prizes*. Available at: <https://www.bookscool.com>
5. Rowling J. *Harry Potter and the Order of the Phoenix*. Available at: <https://bookfrom.net/j-k-rowling/>
6. Zelazny R. *The Great Book of Amber*. Available at: <https://rulit.me/books/nine-princes-in-amber-read-150442-7.html>
7. Clarke A. 2001: *A Space Odyssey*. Available at: <https://bonread.ru/arthur-clarke-2001-a-space-odyssey.html>
8. Verne J. *Around the World in Eighty Days*. Available at: <https://bookfrom.net/>
9. Kinsella S. *The Secret Dreamworld of a Shopaholic*. Available at: <https://www.e-reading.club>
10. Bronte Ch. *Jane Eyre*. Available at: <https://books.google.ru/books>
11. Остин Дж.Л. Слово как действие. *Новое в зарубежной лингвистике. Теория речевых актов*. Москва: Прогресс, 1986; 17: 22 – 129.
12. Трунова О.В. *Природа и языковой статус категории модальности (на примере английского языка)*. Новосибирск: БГПУ, 1991.

References

1. Byuler K. *Teoriya yazyka. Reprezentativnaya funkciya yazyka*. Moskva: Progress, 2000.
2. Shawl. *Nightwork*. Moskva: Dom pedagogiki, 1999.
3. Segal E. *Class*. NY: Random House, 1986.
4. Segal E. *Prizes*. Available at: <https://www.bookscool.com>
5. Rowling J. *Harry Potter and the Order of the Phoenix*. Available at: <https://bookfrom.net/j-k-rowling/>
6. Zelazny R. *The Great Book of Amber*. Available at: <https://rulit.me/books/nine-princes-in-amber-read-150442-7.html>
7. Clarke A. 2001: *A Space Odyssey*. Available at: <https://bonread.ru/arthur-clarke-2001-a-space-odyssey.html>
8. Verne J. *Around the World in Eighty Days*. Available at: <https://bookfrom.net/>
9. Kinsella S. *The Secret Dreamworld of a Shopaholic*. Available at: <https://www.e-reading.club>
10. Bronte Ch. *Jane Eyre*. Available at: <https://books.google.ru/books>
11. Ostin Dzh.L. Slovo kak dejstvie. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Teoriya rechevyh aktov*. Moskva: Progress, 1986; 17: 22 – 129.
12. Trunova O.V. *Priroda i yazykovoj status kategorii modal'nosti (na primere anglijskogo yazyka)*. Novosibirsk: BGPU, 1991.

Статья поступила в редакцию 20.09.19

УДК.821.161.1

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00209

Tan Zhenzhen, postgraduate, Department of History of Russian Literature, Faculty of Philology, Saint Petersburg State University (St. Petersburg, Russia), E-mail: cvetatan@qq.com

THE MOTIF "GOING HOME" IN THE NOVEL "THE PRECIPICE" BY IVAN GONCHAROV. The article tells about how the motif "going home" is developed in the last novel by Ivan Goncharov "The Precipice". The traditional motif of Russian literature "going home" was very significant for Goncharov's prose. But this motif is applied in a new way in each of the three novels of Ivan Goncharov. It refers to the Gospel parable of the prodigal son's returning to his parents' home. The plot

scheme of the parable is easily noticeable in the structure of the novel "The Precipice". The analysis focuses on the reflection and perception of home and family life in the main hero Boris Raitsky's returning to Malinovka can be seen as an archetypal situation of "prodigal son". Raitsky can be partly read as an image of "superfluous man", but his homelessness brings him closer to the image of a literary wanderer. As the hero's going home road goes through the story's conflict: the collision with Tychkov, the catastrophe of Vera, "feat" of Tatiana Markovna, what will reveal to him the significance of life in Malinovka. In the plot of the novel, the real "going home" is thought as possible and desirable at the end of the novel. But it is not the return of "the prodigal son", not of "wanderer", but an internally changed hero, who now has a deeper connection with the family and his home. The house here is not just a small home, it must be understood in a broad sense: the big home, Russia.

Key words: Ivan Goncharov, "The Precipice", motif, home, prodigal son, wanderer.

Таня Чжэньчжэнь, аспирант каф. истории русской литературы, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербурге, E-mail: cvetatan@qq.com

МОТИВ «ВОЗВРАЩЕНИЯ В ДОМ» В РОМАНЕ И.А. ГОНЧАРОВА «ОБРЫВ»

В статье говорится о том, как в последнем романе И.А. Гончарова «Обрыв» разворачивается мотив «возвращения в дом». Очень значимым для прозы Гончарова оказался традиционный для русской литературы мотив «возвращение в дом». Но в каждом из трёх романов этот мотив «работает» по-новому. Мотив «возвращения в дом» отсылает к Евангельской притче о возвращении блудного сына в родительский дом. Сюжетная схема притчи легко заметна в структуре «Обрыва». Основное внимание при анализе уделяется отражению и восприятию дома и семейной жизни в главном герое Борисе Райском. Возвращение Бориса Райского в Малиновку можно рассматривать как архетипическую ситуацию «блудного сына». Райский может быть отчасти прочитан, как образ «лишнего человека», но благоприятность более приближает его к образу литературного скитальца. После возвращения в Малиновку путь героя проходит через сюжетные конфликты: столкновение с Тычковым, катастрофа Веры, «подвиг» Татьяны Марковны, – всё это откроет ему значительность жизни в Малиновке. В сюжете романа настоящее «возвращение в дом» мыслится в конце романа как возможное и желанное. Но в Дом может вернуться не «блудный сын», не «скиталец», а внутренне изменившийся герой, у которого теперь есть глубинная связь с семьёй, с домом. Дом здесь не просто малый Дом – Малиновка, его нужно понимать в широком смысле: большой Дом, Россия.

Ключевые слова: И.А. Гончаров, «Обрыв», мотив, дом, блудный сын, скиталец.

Мотив «возвращения в дом» был очень важен для русской литературы. В каждом романе Гончарова находим мотив «возвращения в отчий дом». В романе «Обыкновенная история» (1847), разочаровавшись в столичной жизни, Александр Адуев уезжает из Петербурга в свою усадьбу. Он скучает по «родине» и надеется, что она его спасёт: «прощай, город поддельных волос, вставных зубов, ваточных подражений природе, круглых шляп, город учтивой снеси, искусственных чувств, безжизненной суматохи! <...> К вам простирало объятия, широкие поля, к вам, благодатные веси и пажити моей родины: примите меня в свое лоно, да оживу и воскресну душой!» [1, Т. 1, с. 425]. Александр считает, что только отчий дом может спасти его. «Дом в монологе Александра», отмечает М.В. Отрадин, – «не родовая усадьба, не привычный и родной мир детства, а нагруженный ассоциациями условно-поэтический мир Анти-Петербурга» [2, с. 68]. Исследователь пишет: Мотив «возвращения в отчий дом» очень распространен в русской поэзии, особенно в «богатеишей поэтической традиции 1820 – 1830-х годов» [2, с. 68].

Мотив «возвращения на родину» тесно связан с христианским Священным Писанием, вспомним «героя евангельской притчи о блудном сыне» [Лк. 15: 11 – 32]. «Герои романтической формации – изгнанники, узники, беглецы, скитальцы, избранные катастрофического рока и жертвы житейских бурь – неизменно соединяли с мыслью о родине, обыкновенно далекой и утраченной, воспоминание о счастливой поре начала жизни, идею гармонических отношений с миром» [3, с. 302]. С точки зрения М.В. Отрадина, «Мотив возвращения в отчий дом, так литературно звучащий в устах Александра, мотив, ставший к 1840-м годам привычным и даже ходовым, одновременно свидетельствует и о цитатности, вторичности мыслей героя, и о естественности, даже универсальности переживаемого им настроения: это близко всякому» [2, с. 68].

Этот мотив очень важен для Гончарова. Это касается не только Александра Адуева, но и Ильи Ильича. Обломов в ходе сюжета не возвращается на родину, в Обломовку. Но в своих снах он возвращается в родной дом, а в своей мечте он рисует желанную жизнь, в которой органически сливаются элементы того обломовского существования, с его поэтическими видениями. В своей мечте он возвращается мысленно в свой отчий дом. В его мечте происходит соединение жизни и поэзии, но для Обломова особенно важно то, что это родной мир Обломовки.

Мотив «возвращения в дом» повторяется и в сюжетной линии Райского в последнем романе писателя «Обрыв».

Борис Райский живет в Петербурге уже долгое время. Он считает, что только в столице живут «взрослые». Провинциальная жизнь не притягивает его. После окончания университета он не возвращается в родной дом. Райский отличается от прежних героев Гончарова тем, что он почти лишен чувства семьи.

Райский с детских лет сирота, поэтому у него отсутствует естественное для человека чувство семьи. В романе несколько раз говорится о том, как Райский вспоминает мать: эти воспоминания связаны с такими значимыми мотивами романа как искусство (музыка), волжский обрыв, старый дом в Малиновке. Внешность и темперамент матери передаются по наследству Райскому, но образ семейной жизни в его памяти очень туманен, так как формирование его характера происходило вне семьи.

Мотив «возвращения в дом» отсылает к Евангельской притче о возвращении блудного сына в родительский дом. Возвращение Бориса Райского в Малиновку можно рассматривать как архетипическую ситуацию «блудного сына».

Райского «блудным сыном» назвал один из героев романа, учитель гимназии Леонтий Козлов. Эта параллель сложным образом поддержана романной

сюжетом. И осмысление её эстетической функции имеет существенное значение для понимания героя.

Блудный сын является одним из важнейших христианских архетипов, которые используются в русской и мировой литературе. Этот архетип уже наделяется свойством «вездесущности», приобретает характер устойчивых психологических схем, которые бессознательно воспроизводятся и обретают содержание в художественном творчестве.

В «Притче о блудном сыне» содержатся архетипы, часто воспроизводимые в сюжетах русской литературы. Про архетип блудного сына А.В. Чернов пишет, что этот архетип «изначален и определяющ» [4, с. 152].

Сюжетная схема притчи легко заметна в структуре «Обрыва».

В начале романа Борису Павловичу около тридцати пяти лет, в висках сеरेбрилось уже несколько седых волос. Он холостяк, живет в Петербурге 10 лет, но у него нет дома. Он так и не укоренился в столице, но долго не возвращается в свое имение в Малиновке. Аналогично жизни блудного сына в чужой стороне может быть прочитана и жизнь Райского в Петербурге.

Он возвращается в Малиновку с целью написать роман. Но Малиновка в душе Райского долго не воспринимается как «дом».

Отъезд из Петербурга не мыслится Райским как возвращение в утраченный рай, в мир детства. Провинция для него – мир, где живут «наивные» люди, «дети», это мир «скуки». Скука в романном мире Гончарова, как показал полвека назад немецкий исследователь Вальтер Рем, не обозначение бытового состояния человека, а знак бездуховной, инертной, нетворческой жизни [5].

Напомним первый роман Гончарова, где тоже проявляется архетип возвращения блудного сына. Младший Адуев жил в Петербурге, но почувствовал этот город чужим для себя. Он говорит про себя: «я, в двадцать пять лет, потерял доверенность к счастью и к жизни и состарелся душой», «я возненавидел и себя» [1, Т. 1, с. 419 – 420]. Он надеется, что вернувшись в отчий дом, там найдет себе утешение и расправит плечи. Отправляющийся в Малиновку, Борис Райский не осознает себя «блудным сыном». Отчий дом оценивается им как «чужое» пространство, где его ожидает скука.

Эпизоды возвращения Райского и евангельского сына все-таки сопоставимы и в ключевых деталях, и по смыслу. Нетерпение бабушки, которая не сводит глаз с дороги, ожидая внука, ее радость, слезы и ласки, расточаемые Райскому, беспокойство о его здоровье, утраченных красоте и свежести: «Она идет, торопится, лицо у ней сияет, объятия растворяются. Она прижала его к себе, и около губ её улыбка образовала лучи» [1, Т. 7, с. 154]. В этих эпизодах радость бабушки и её чувства жалости и любви к внуку проявляются в поступках и жестах. Всё это заставляет вспомнить отца из притчи: «И когда он был ещё далеко, увидел его отец и сжалился; и, побежав, пал ему на шею и целовал его» [Лк. 15: 20].

Перед лицом бабушки Райский «почувствовал себя почти преступником, что, шатаясь по свету, в холостой, бесприютной жизни своей, искал привязанностей» [1, Т. 7, с. 155]. Эти слова перекликаются со словами раскаяния блудного сына: «Отче! я согрешил против неба и пред тобою и уже недостойн называться сыном твоим» [Лк. 15: 18 – 19]. Показательна смысловая и лексическая перекличка в определении состояний Райского и блудного сына. Бережкова говорит внуку: «ничего, живёт!» [1, Т. 7, с. 156], евангельский отец сыну сказал: «сын мой был мертв и ожил» [Лк. 15:24].

Многое сближает эти ситуации, но стоит отметить и различия в сюжетно-композиционной функции эпизода возвращения в притче и романе Гончарова. Эпизод возвращения блудного сына относится к завершающим в поэтической

структуре притчи, в романе же аналогичный эпизод становится завязкой не только в сюжетной линии Райского, но и в общем сюжете романа. Наблюдаются различия и смысловой составляющей указанных эпизодов: если в притче блудный сын с покаянием возвращается в родительский дом, признает свои заблуждения, то в романе возвращение Райского в Малиновку только начальная этап его будущего истинного возвращения в дом.

Вот первый день Райского в отчем доме: «прожил этот день, как давно не жил, и заснул таким вольным, здоровым сном, каким, казалось ему, не спал с тех пор, как оставил этот кров» [1, Т. 7, с. 221]. «Физическое» возвращение в дом совершилось, но ему еще предстоит долгие духовные блуждания.

Райский – перекасти-поле, у него нет внутренней связи с домом его предков. Он является помещиком, с юридической точки зрения, хозяином Малиновки, но неоднократно показывает своё равнодушие к родному имени. Он не заботится о своей собственности и собирается подарить свое имущество сестрам.

Приехав в Малиновку, Райский быстро ощущает скуку: « – Всё то же, что вчера, что будет завтра – прощентал Райский. Он <...> вдруг почувствовал симптомы болезни, мучившей его в Петербурге. Ему стало скучно <...> и только тупая скука грызла его. Он с ужасом видел впереди ряд длинных, бесцельных дней» [1, Т. 7, с. 283 – 285]. Родные люди, слуги, отношения между людьми, природа на Волге и т. д., все это для него было абсолютной скукой. В это время никакой внутренней связи с этой жизнью, с этим миром у него нет. Малиновка по словам одного из героев романа Аянова, это «всероссийская щель» и «трусоба» [1, Т. 7, с. 565]. Примерно так же представлял себе малиновскую жизнь и петербуржец Райский: «Волга с побережьем, дремлющая, блаженная тишь, где не живут, а растут люди и тихо вянут, где ни бурных страстей с тонкими, ядовитыми наслаждениями, ни мучительных вопросов, никакого движения мысли, воли» [1, Т. 7, с. 125]. До отъезда из Петербурга он сомневается, может ли он в деревне найти материалы для своего будущего романа: «Какой роман найду я там, в глуши, в деревне! Идиллию, пожалуй, между курами и петухами, а не роман у живых людей, с огнём, движением, страстью!» [1, Т. 7, с. 150]. Жизнь в Малиновке в понимании Райского застыла как идиллия.

Далее его путь проходит через сюжетные конфликты: столкновение с Тычковым, катастрофа Веры, «подвиг» Татьяны Марковны, – все это открывает ему значительность жизни в Малиновке.

В день её имени Райский удивляется неожиданному поведению Татьяны Марковны: «Она <...> приковала его внимание к себе. Она вдруг выросла в фигуру, полную величия» [1, Т. 7, с. 377]. Вера не участвует в этом конфликте, но у нее есть свой взгляд на это событие, она соглашается с Райским и благодарит его. Их отношения становятся более близкими, «она стала звать его братом, а не кузеном» [1, Т. 7, с. 383].

Но как раз в этой «всероссийской щели» происходит драматическое событие: «Думал ли я, что в этом углу вдруг упадут на такие драмы, на такие личности?» [1, Т. 7, с. 675]. Драматическая история Веры раскрыла для Райского новый мир, он постепенно осознает что он по-настоящему еще не понимает русский мир, русскую жизнь. В такой «щели» на поверхности спокойно, но на самом деле в ней скрыто напряжение, зреющее взрывом.

Постепенно у Райского появляется чувство связи с этими людьми, с этим домом, семьей. Особенно этому способствует наблюдение за драмой Веры. Райский осознает великую силу Татьяны Марковны: «Только великие души перемогают с такой силой тяжелые скорби <...> только верующая душа несет горе так» [1, Т. 7, с. 668]. Теперь он думает о ставших близкими ему женщинах уже не только как художник, но и как друг и член семьи. И бабушка, и Вера «обе привязались к Райскому <...> Он иногда даже заставлял их улыбаться <...> старался изгнать совсем печаль, тучей севшу на них обеих и на весь дом» [1, Т. 7, с. 681 – 682]. Райский, пишет романист, «также привязался к ним обеим, стал их другом» [1, Т. 7, с. 682].

После мучительных событий, связанных с Верой, и свадьбы Марфиньки Райский в Европу. Прощаясь с Верой, Райский говорит: «Сердце мое приоткрылось здесь: я люблю всех вас – вы моя единственная, неизменная семья» [1, Т. 7, с. 768]. Читатель догадывается, что в герое уже зародилось чувство дома.

Евангельская притча о блудном сыне в сюжетной линии Райского определенным образом трансформируется. Как отметил А.В. Чернов: «воздействие архетипа “блудного сына” на русскую литературу объективно существовало и порой становилось краеугольным камнем мировоззренческой позиции писателя» [4, с. 158].

В конце романа сказано, что Райский вновь покидает родительский дом, едет в Петербург, потом за границу, в Европу: Италия, Франция, Германия, Швейцария. В душе Райского бабушка и сестры сопровождают его и во время путешествия: «...сопутствуют ему всюду, вторгаются во всякое новое ощущение, наполняя собой его досуги, что с ними тремя – он связан и той крепкой связью, от которой только человеку и бывает хорошо, – как ни от чего не бывает, и от нее же бывает иногда больно, как ни от чего, когда судьба неласково дотронется до такой связи» [1, Т. 7, с. 771]. Европейские города остаются для Райского «чужим пространством»: «Он не изменял своей семье..., не врал в чужую почву, всё чувствовал себя гостем и пришельцем там» [1, Т. 7, с. 772].

Дом и для Райского и для Гончарова означает не только маленький родительский дом, – место, где живет его семья, но и большой дом, – общий дом для всех поколений, общая жизнь, родина, «Россия»: «А за ними стояла и сильнее их

влекла его к себе – еще другая, исполинская фигура, другая великая “бабушка” – Россия» [1, Т. 7, с. 772].

Таким образом, обретенное Райским понятие дома, включающее в себя понятие семьи и малой родины, эволюционирует до национальных масштабов – образа России-матери.

Райского, живущего в Петербурге, с одной стороны, можно отнести к типу «бездомных скитальцев». А с другой, в нем можно увидеть черты «лишнего человека». Главные черты «лишнего человека»: «отчуждение от официальной жизни России, от родной ему социальной среды (обычно дворянской), по отношению к которой герой осознает свое интеллектуальное и нравственное превосходство, и в то же время – душевная усталость, глубокий скептицизм, разлад между словом и делом и, как правило, общественная пассивность» [6, с. 400]. Некоторые черты «лишнего человека» мы можем найти в Райском: он барин, не служит, отчужден от официальной жизни, от родной среды. Он скучает, страдает от неудач в творчестве и в любви. Он – представитель людей 40-х годов, жаждущих перемен, но не способных к действию [7, Т. 8, 117 – 118].

В Петербурге, пытаясь «разбудить» свою кузину Софью, он много говорил о бедных людях и их трудной жизни. Однако, когда Софья спросила его, что он сделал для бедных, он, стыдясь этого, сказал, что он ничего не сделал. Он отрицает деспотизм, придерживается идей освобождения крестьян, исповедует свободу, проповедует человечность, «бросая в горячем споре бомбу в лагерь неуступчивой старины, в деспотизм своеволия, жадность плантаторов, отыскивая в людях людей...» [1, Т. 7, с. 359 – 360]. С другой стороны, он почти ничего не делает для реализации своих идей. Гончаров пишет, что «Райский <...> все-таки сын Обломова» [7, Т. 8, 118].

В разговоре Райского с Софьей о бедных людях он выступает как и пропагандист. Приехав в Малиновку, он продолжает исполнять эту роль: он рассказывает Марфиньке о другой жизни, он упрекает Козлова в том, что он оторвался от жизни, «пятится как рак», ничего не делает для своего времени, он проповедует Вере свободу и свободную любовь и хочет стать ее наставником. Как пишет Н.И. Пруцков: «все его смелые проповеди так и останутся только словами, добрыми пожеланиями, не перейдут в действие, не воплотятся и в его романе» [8, с. 172].

Райский может быть отчасти прочитан, как образ лишнего человека, но бесприютность более приближает его к образу литературного скитальца. Смысл скитальца включает в себя и значение «лишности» [9, с. 27]. Про разницу между лишним человеком и скитальцем Н.Г. Федосеев пишет: «“Лишний человек” – некий социальный оксюморон. Скиталец – бесприютный герой, для которого невозможно счастье на земле» [9, с. 16]. Мы говорим о «скитальцах», имея в виду их внутренние потребности. Как верно заметила Н.Г. Федосеев: «Лишность – категория социальная, скитальчество – внутренняя» [9, с. 28]. Скитальцы ищут самих себя, дела своего и «предназначения высокого» [9, с. 24].

Скитальчество – основная характеристика Райского: скитальчество в любви (Наташа, Софья, Марфинька, Вера), скитальчество в поисках идеала, скитальчество в поисках дела (живопись, литература, ваение).

Борис Райский – герой сложный. Для понимания этого характера нужно учесть и параллели с близкими ему героями. С.А. Фомичев отметил: Райский имеет «психологическое родство с Чацким» [10, с. 378]. Софья Беловодовой напомнил о Чацком горячий монолог Райского, который он хотел «разбудить» кузину. М.В. Отрадин заметил, что «параллель Райский – Чацкий дается в “Обрыве” двояко: и комически, и вполне серьезно» [11, с. 425].

И Чацкий, и Райский, по мнению С.А. Фомичева – «честные и душевно чистые неудачники» [10, с. 378]. Неудачи Райского проявились как в творчестве, так и в любви.

Сравнивая грибоедовского героя с Онегиным и Печориним, Гончаров в статье «Миллион терзаний» (1871) увидел особенность Чацкого в том, что он «искренний и горячий деятель», «пылкий и отважный борец».

Гончаров так охарактеризовал Райского: «По природе своей он честен, добр, благороден: может возвышаться сердцем и умом по развитию своему до великодушия и самопожертвования» [7, Т. 6, с. 459]. По мысли Гончарова, «Чацкий неизбежен при каждой смене одного века другим» [7, Т. 8, с. 43]. Значение и «ум» Чацкого в том, что он «начинает новый век». Райский, как сказано в романе, «открыто заявлял, что, веря в прогресс <...> рукоплескал новым откровениям и открытиям, видеоизменяющим, но не ломающим жизнь» [1, Т. 7, с. 359].

«Чацкие» играют роль обличителей в жизни. Как оказалось, с этой ролью справляется и Райский.

Конфликт «отцов и детей» по своему отразился в «Обрыве». Дом для Татьяны Марковны – это маленькое царство, она «управляет им мудро, экономично, кропотливо, но деспотически и на феодальных началах» [1, Т. 7, с. 58]. Хотя Бережкова сохраняет старую традицию и живет по привычным нормам, она способна понять, что порядок надо менять, если он мешает естественному ходу жизни. Это ярко проявляется в скандале в день ее имени: генерал Тычков открыто оскорбляет гостью Крицкую. Райский, как представитель младшего поколения и хозяин именина, не может допустить, чтобы такое происходило в его доме и заявляет, что если бы он оставил это без ответа, то был бы «жалкой дрянью». Райский обличает лицемерное поведение Тычкова, который позволяет себе по какому-то праву оскорблять людей и судить других, в то время как его собственные поступ-

ки и тайны очень неблагоприятны: «взятками награбил кучу денег да обобрал и запер в сумасшедший дом родную племянницу» [1, Т. 7, с. 376].

Райский, обличая ложь и фальшь Тычковых, повёл себя как «чужак» в глазах бабушкиных гостей. Татьяна Марковна, которая «постаралась было замаять атаку Нила Андреича на ее гостью» вдруг понимает, что ее внук прав. Она заявляет Тычкову: «Внук мой правду сказал – и тут, по слабости, терпели тебя, и молчать бы тебе да каяться» [1, Т. 7, с. 377]. После изгнания Тычкова поцелуи бабушки и Веры подтверждают Райскому правильность его действий. Бережкова много лет жила по старым правилам, но у неё есть силы, чтобы признать: устаревшие правила надо менять.

Как писал Гончаров: «Каждое дело, требующее обновления, вызывает тень Чацкого» [7, Т. 8, с. 43]. В романе дается оригинальная интерпретация темы «от-

цов и детей». Бережкова, Тычков – старое поколение, Райский, Вера – новое. Татьяна Марковна хочет, чтобы Райский заботился об имении, или нашел достойную службу.

Странствующего по Европе Райского ждут в Малиновке. В «дом» должен вернуться «другой» герой. Это сюжетный итог романа. Как писал Ю.М. Лотман, «русский роман <...> ставит проблему не изменения положения героя, а преображения его внутренней сущности» [12, с. 334].

Теперь может состояться настоящее «возвращение» героя в Малиновку. И возвращение означает окончание его духовных скитаний, возвращение Домой. В Малиновку может вернуться не «блудный сын», не «скиталец», а внутренне изменившийся герой, у которого теперь есть глубинная связь с семьей, с домом.

Библиографический список

1. Гончаров И.А. *Полное собрание сочинений и писем*: в 20 т. Санкт-Петербург, 1997 – ... (Издание продолжается); Т. 1, Т. 7.
2. Отрадин М.В. «На пороге как бы двойного бытия...»: *О творчестве И.А. Гончарова и его современников*. Санкт-Петербург, 2012.
3. Прозоров Ю.М. Традиционное и новое в лирике Н.А. Некрасова. *Русская классика*. Санкт-Петербург: Росток, 2017: 282 – 320.
4. Чернов А.В. Архетип «блудного сына» в русской литературе XIX века. *Евангельский текст в русской литературе XVIII – XX веков*. Петрозаводск, 1994: 151 – 158.
5. Rehm W. *Gontscharov und Jacobsen oder Langeweile und Schwermut*. Göttingen, 1963.
6. *Краткая литературная энциклопедия*: в 9 т. Москва, 1967; Т. 4.
7. Гончаров И.А. *Собрание сочинений*: в 8 т. Москва: Художественная литература, 1980; Т. 6, Т. 8.
8. Пруцков Н.И. *Мастерство Гончарова-романиста*. Москва; Ленинград, 1962.
9. Федосеев Н.Г. *Беглецы, скитальцы, странники и безумцы в русской классической литературе XIX века*. Санкт-Петербург, 2012.
10. Фомичев С.А. Грибоедов: *Энциклопедия*. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2007.
11. Отрадин М.В. «Забавное» сделать комическим. Юмор в романе И.А. Гончарова «Обрыв». *Petra philologica: профессору П.Е. Бухаркину ко дню шестидесятилетия*. Санкт-Петербург, 2015.
12. Лотман Ю.М. *В школе поэтического слова: Пушкин, Лермонтов, Гоголь*. Москва, 1988.

References

1. Goncharov I.A. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem*: v 20 t. Sankt-Peterburg, 1997 – ... (Izdanie prodolzhaetsya); T. 1, T. 7.
2. Otradin M.V. «Na poroge kak by dvojnogo bytiya...»: *O tvorchestve I.A. Goncharova i ego sovremennikov*. Sankt-Peterburg, 2012.
3. Prozorov Yu.M. Traditsionnoe i novoe v lirike N.A. Nekrasova. *Russkaya klassika*. Sankt-Peterburg: Rostok, 2017: 282 – 320.
4. Chernov A.V. Arhetip «bludnogo syna» v russkoj literature XIX veka. *Evangel'skij tekst v russkoj literature XVIII – XX vekov*. Petrozavodsk, 1994: 151 – 158.
5. Rehm W. *Gontscharov und Jacobsen oder Langeweile und Schwermut*. Göttingen, 1963.
6. *Kratkaya literaturnaya 'enciklopediya*: v 9 t. Moskva, 1967; T. 4.
7. Goncharov I.A. *Sobranie sochinenij*: v 8 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1980; T. 6, T. 8.
8. Pruckov N.I. *Masterstvo Goncharova-romanista*. Moskva; Leningrad, 1962.
9. Fedoseenko N.G. *Beglecy, skital'cy, stranniki i bezumcy v russkoj klassicheskoj literature XIX veka*. Sankt-Peterburg, 2012.
10. Fomichev S.A. Griboedov: *'Enciklopediya*. Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2007.
11. Otradin M.V. «Zabavnoe» sdelat' komicheskim. Yumor v romane I.A. Goncharova «Obryv». *Petra philologica: professoru P.E. Buharkinu ko dnyu shestidesyatiletija*. Sankt-Peterburg, 2015.
12. Lotman Yu.M. *V shkole po'eticheskogo slova: Pushkin, Lermontov, Gogol'*. Moskva, 1988.

Статья поступила в редакцию 10.10.19

УДК 82

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00210

Androsova T.L., student, North-Eastern Federal University, Yakutsk, E-mail: jaero996@mail.ru

Vasilyeva T.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: VTatyanaN@yandex.ru

FEATURES OF ARTISTIC DETAILS IN THE STORY BY V. GAVRILIEVA "LOVE OF AUTUMN". The relevance of this study lies in the insufficient knowledge of the life and work of the Yakut writer, member of the Union of Writers of the USSR Valentina Nikolaevna Gavrilieva (1944). The article is devoted to the consideration of peculiar details in the disclosure of the psychological state of the characters in V. Gavrilieva's prose. In the work, the researchers adhered to the definition of artistic details. Using the example of V. Gavrilieva's narrative "Love of Autumn", we tried to consider some features of this problem: highlighting the main details-symbols, revealing its role in education, identifying and characterizing other artistic details based on analogy, using the color palette to describe the internal state of the characters. The study of the author's works contribute to the research of the history of literature of the 1970s and poetics of the Yakut prose in general.

Key words: V. Gavrilieva, artistic detail, psychology, character, inner world, story.

Т.Л. Андросова, студент, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: jaero996@mail.ru

Т.Н. Васильева, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск,

E-mail: VTatyanaN@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕТАЛИ В ПОВЕСТИ В. ГАВРИЛЬЕВОЙ «ЛЮБОВЬ ОСЕНИ»

Актуальность данного исследования заключается в недостаточной изученности жизни и творчества якутской писательницы, члена Союза писателей СССР Валентины Николаевны Гаврильевой (1944). Статья посвящена рассмотрению своеобразной роли художественной детали в раскрытии психологического состояния персонажей в произведении В. Гаврильевой. В работе мы придерживались определения художественной детали А.Б. Есина, где утверждается сложность характеристики и выявления функции этого элемента произведения. На примере повести В.Гаврильевой «Любовь осени» мы постарались рассмотреть некоторые особенности данной проблемы: выделение основной детали-символа, раскрытие её роли в референции образов, выявление и характеристика других художественных деталей посредством метода аналогии, особенностей использования цветовой палитры при описании внутреннего состояния героев. Работа может быть использована при дальнейшем изучении творчества В. Гаврильевой, истории литературы 1970-х гг. и поэтики якутской прозы в целом.

Ключевые слова: В. Гаврильева, художественная деталь, психология, характер, внутренний мир, повесть.

В. Гаврильевой в 1960 – 1980 гг. были написаны весьма интересные и популярные в то время социально-психологические повести «Любовь осени», «Маленькая повесть о глупой женщине», «Дорога». Её повести затрагивают острые

проблемы современности на примере жизни женщин с разными судьбами. Здесь мы обнаруживаем своеобразный индивидуальный стиль писателя, который раскрывается в использовании приема так называемого «потока сознания». Для

передачи внутреннего мира персонажа автор использует монологи, хаотичность сюжета и мыслей. Особый интерес читателя вызывают не только приемы психологического изображения героев, но и увлекательный сюжет и композиция произведений.

Актуальность данного исследования заключается в недостаточной изученности жизни и творчества якутской писательницы, члена Союза писателей СССР Валентины Николаевны Гаврильевой, отмечающей в этом году своей 75-летие. Цель исследования: выявление роли художественной детали в раскрытии психологического состояния персонажей в повести В. Гаврильевой «Любовь осени».

В работе мы придерживались определения художественной детали А.Б. Есина, где также утверждается сложность характеристики и выявления функции этого элемента произведения. На примере повести В. Гаврильевой «Любовь осени» мы постарались рассмотреть некоторые особенности данной проблемы: выделение основной детали-символа, раскрытие её роли в референции образов, выявление и характеристика других художественных деталей посредством метода аналогии, особенностей использования цветовой палитры при описании внутреннего состояния героев. Работа может быть использована при дальнейшем изучении особенностей художественных деталей и творчества В.Н. Гаврильевой в школах и вузах, при изучении литературы народов России, истории литературы 1970-х гг. и поэтики якутской прозы в целом.

Художественная деталь является неотъемлемой частью любого литературного произведения и выражает некую подробность. А.Б. Есин в своей работе «Принципы и приемы анализа литературного произведения» пишет: «Под художественной деталью понимается мельчайшая изобразительная или выразительная художественная подробность: элемент пейзажа или портрета, отдельная вещь, поступок, психологическое движение и т. д.» [1, с. 75]. Художественная деталь является формой выражения авторской позиции, реализованной в скрытом виде. Успешная интерпретация данного явления приводит к адекватному восприятию концепции произведения [2; 3]. Деталь обязательно обратит на себя внимание читателя и не отпустит без попытки её истолкования.

В.Н. Гаврильева создала характерные образы с помощью художественных деталей и монологов, глубоко раскрыла психологию женщин [3, с. 1]. Валентина Гаврильева, являясь писателем-психологом, выделяет множество художественных деталей для раскрытия психологического состояния персонажа и воссоздает его внутренний мир. Писательница прибегает в своих повестях не только к приемам психологического изображения своих героев, как психологический анализ и внутренний монолог, но и к психологической детали.

Самой важной деталью в этом произведении является *отвалившийся хвост кошки Лукерьи*. Она раскрывает весь смысл произведения и становится неким символом. Так, отвалившийся хвост кошки Лукерьи раскрывает поступки и отношения героини Айты, в которых проявляется её характер: наплевательское отношение к своему новоиспеченному мужу Мише и соседке-землячке Анне; стремление быть во всем первой.

Как мы выяснили, главным персонажам (Айта и Анна) сопоставлены образы кошки Лукерьи и одинокого краснотала. Рассмотрим их по отдельности.

Так, в изображении главной героини Айты и образа кошки Лукерьи можно провести некоторые параллели:

- Лукерья вся белым-бела «как госпожа» [4, с. 99] (единственная дочь милиционера Сивцева); ничего не делает, кроме того, как ест (учится), чистится (прихорашивается) и ласкается. *Только лапки у ней черны и хвост* [4, с. 99]. Возможно, что хвост и лапки выражают черное дополнение «белой» Айте (друзья и муж). Она без этого сможет существовать, но они должны быть в наличии ради совершенного образа идеального человека по её мнению. Айта выбросила свой «хвост» (друзей/мужа) и живет себе поживает без всяких забот, переживаний. Она избавилась от людей, которые не верят в её красоту, способность достичь успеха, стать самодостаточным человеком, который доволен собой. В. Гаврильева удачно сопоставляет образ кошки с характером Айты.

- Айта после того, как заявила на Анну декану, навязывается к ней с лекарьством. Делает вид, что ничего не произошло, как Лукерья с отвалившимся хвостом: *«Умеют же люди притворяться!»* [4, с. 107]. Анна не верит лживому голосу Айты. Весь идеал Анны, в лице Айты, рухнул в один момент, когда они учились во втором классе. Айта нагло воспользовалась «боготворением» одноклассниц, попросила пойти с ней в магазин за «Золотым ключиком» и, можно сказать, предала, не поделившись конфетами.

- *Кини туох да буолбатаһын курдук ааба сытар. Лукерья тэнэ* [5, с. 19] [Она лежала и читала, как будто ничего не произошло. Как Лукерья]. Спустя 10 лет после знакомства, Анна с Айтой случайно встретилась в университете, на вступительных экзаменах, даже договорились жить в одной комнате общежития. Анна свято верила, что, наверно, Айта повзрослела и подумала над своим характером. Но не тут-то было, снова разочарование... Анна до мелочей запомнила подлый поступок Айты с конфетами и обвинением. Её раздражает даже присутствие Айты в комнате и особенно то, что она ведет и чувствует себя не причастной к случившемуся. *Кини Лукерья сордох кутуругун туннугунэн бырахпыта уонна ол туһунан умна охсубута, аһабыта* [5, с. 19] [Она выбросила хвост бедной Лукерьи и успела об этом забыть, поела].

Если рассматривать образ кошки в символическом отношении, то испокон веков

в кошке, прежде всего, ценились её мягкость и независимый характер, то теперь её сущность стали считать фальшивой [6, с. 245 – 246]. Кошки почти повсеместно символизируют хитроумие, способность перевоплощения, сообразительность, женскую злость, может быть также символом злонаравия и коварства [7, с. 867].

Случай с конфетами «Золотой ключик» так же раскрывает характер героини Айты. В те трудные времена не каждый мог позволить себе эту «ценную» сладость. Девочки, стремясь к возвышенному (совершенному) идеалу, быть ближе к богине своих дум, отведать конфеты, попали в «ловушку» эгоистичной Айты – пошли с ней за «Золотым ключиком», неся в руках её портфель. Время идёт, эгоизм развивается с возрастом девочки и начинает проявляться ещё больше. Мы ранее упоминали, что, возможно, хвост кошки Лукерьи символизирует друзей Айты. Может быть, автор хотел привлечь внимание читателей на то, что она сама отрелась от друзей, предав с конфетами. Она выбросила хвост кошки так, как и друзей с конфетами; как и кошке, ей не больно расстаться со своей половиной, частью целого – мужем/хвостом, они, Айта/Лукерья, к этому разрыву равнодушны.

Далее выясняется, что имеется одно единственное место для студентов с их курса в аспирантуру, куда стремится поступить Айта. Место одно, а поступающих две: как раз Анна и Айта. В этой ситуации к художественной детали можем отнести *заявление об обвинении* Анны в разводе Айты и Миши. От решения этой проблемы зависит дальнейшее поступление Анны. Айта, рискуя даже своей честью и достоинством, оклеветала близкую подругу. В первую очередь, она подумала о себе, о своем жизненном пути, а на мужа ей глубоко наплевать. Автор этим заявлением раскрывает сущность характера героини Айты – эгоизм. Она устраняет любыми способами все трудности на своем пути, в том числе и Анну, лишь бы достичь своей цели. *Туох тыаһыыр! Ити туох тыаһыыр ээ? Аа, кутуруга быстыбыт Лукерья сордох ороммор таһыста диш. Эт эрэ, Лукерья, кутуруга суох олорор төһө үчүгэйий? Кутуруктаах сылдыарда-аҕар туох атыннаабыт? Ылдыар дуо?* [5, с. 21]. [Откуда звук! Что это? Аа, оказывается, бедная Лукерья с отвалившимся хвостом поднялась ко мне на кроват. Скажи-ка, Лукерья, хорошо ли тебе живется без хвоста? Чем отличается от жизни с хвостом? Не болит?]. Героиня Анна обращается к «Айте», спрашивая о том, как ей живется без друзей, то есть без хвоста.

В изображении героини Анны и образа одинокого краснотала можно произвести такие аналогии:

Замерший *одинокий краснотал*, скрипящий на морозе, характеризует внутреннее состояние главной героини Анны. Он и является своеобразной художественной деталью, передающей сопереживание, грусть и уныние. Одинокий тальник, тихо скрипящий сам по себе под окнами студенческого общежития, олицетворяет Анну, так как она страдает от несправедливого обвинения. Мчась после комсомольского собрания, она обратила внимание на единственный кусточек живого растения – приземистый куст краснотала. Это чудом выжившее растение с красновато-бурыми ветвями – частичка души Анны. Он точь-в-точь передает подавленное состояние Анны. Примечательно, что она замечает скрип одинокого краснотала только в тот момент, когда она бывает подавленная и грустная: *Сир тогон эрэ. Түүн түспүт хаһын, мас тротуар ардайдарыгар ирбэккэ, кырыара кылбачыйан сытара. Бу уулуссага собос-соботобун эрэй бөбөтүн көрөн эриллэн-буруллан, эһин араас тиши да, тымныы да тыяллан, көрө-көрө киһи аһынах изьыллэр-кубуллар хаһа эрэ хан-ныаччы түспүт эрэс дьиз кэтэбэр чорон соботох тулуйан хаалбыт эриллэбэс талах мас күһүннү бүдүк-бадык халлаан анныгар ыарыһах киһилии кыкыкыныра, нэһишлэ изьийэн турар курдуо* [5, с. 4] [Земля начала замерзать. Иней от ночных заморозков все еще блещет между дощечками тротуара. На этой улице за каким-то обвалившимся старым домом стоял и как будто еле-еле держался измученный и теплыми, и холодными ветрами, весь искривленный и обвалившийся до жалости, оставшийся совсем одиноким витой краснотал, который под осенними сумерками надтреснуто скрипел, словно больной человек]. Можно предположить, что этот одинокий, кривой и старый дом – студенческое общежитие, где живет Анна, а одинокий куст, рядом с блестящим заморозком – всеми не понятая Анна. Скрипом автор передает обеспокоенное состояние героини.

Оттон кулгаахпар соботобун изьийэн турар талах мас тыаһа иһиллэрэ дьылта <...> Ыарахан аан хап гына кэлэн түһэр тыаһын кунтары мин өссө төгүл олус чуолкайдьк, ол соботох талах суанар-сунхарар курдук кыкыкынаабытын эмиз истибитин [5, с. 5]. [Как будто послышался звук одинокого нагнувшегося тальника <...> Вместе со звуком закрывшейся тяжелой двери, я еще раз очень четко услышала скрип словно плачущего, причитающего от горя одинокого краснотала]. Анна не хочет признавать свое угнетенное состояние, поэтому, когда ей послышался скрип тальника, старается не привлечь к этому внимание и отвлечься. *Таһырдыа туох эрэ кыкыкыныр, ыйылыыр. Тыал дуу? Суох, тыал буолбатах, талах... Массына ини? Буоллун ээ. Эн ол туһунан санаама, туогу да санаама. Чахчы туох эрэ ыйылыыр* [5, с. 8]. [На улице что-то скрипит, воеет. Ветер? Нет, не ветер, это тальник... Может машина? Ну и пусть. Ты об этом не думай, ни о чем не думай. На самом деле что-то воеет].

После воспоминания о беззаботном детстве на летнике, своему умершему дедушке ей опять послышался скрип: *... Эмиз туох эрэ кыкыкынырга дылы.*

Таһырдыа күһүнүгү халлаан тымыны кэлэн иһэриттэн санаарбаан энэ-лүйэр быһыылаах. Эмиэ били талах дуу? [5, с. 12] [Опять что-то как будто скрипит. Кажется, осеннее небо грустно стонет из-за наступающих холодов. Или это опять тот тальник?].

На могиле бабушки Анны вырос такой же одинокий тальник, как на улице. Это может отражать ситуацию Анны: «мысленно» выросла там, потому что она хочет быть рядом с ним всегда и чтобы он не почувствовал себя одиноким в ином мире. **Арба даҕаны, мин эһэм унуоҕар эмиэ талах, үкчү ити уулуссаба турар курдук талах, үүнэн тахсыбыт этэ** [5, с. 12]. В этом случае тальник олицетворяет помнящую и скучающую по бабушке Анну.

Айта обвинила Анну в разводе с Мишей и пожаловалась декану. Когда на комсомольском собрании рассматривали дело Анны, она не признала своей вины в разводе, но тут же думает, что полюбила Мишу, новоиспеченного мужа Айты. Далее у сбежавшей с собрания Анны мутнеет сознание и всплывают воспоминания об одиноком тальнике. **Сир тоҕон эрэрэ. Түүн түспүт хаһын, мас тротуар арбайдарыгар ирбэккэ, кырыара кылбачыйан сытара. Инэҕэс талах мас кыыкыныыра** [5, с. 34] [Земля начала замерзать. Иней от ночных заморозков все еще блестел между досками тротуара. Скрипел чахлый тальник].

При перечислении художественных деталей повести «Любовь осени», мы обращаем внимание на использование цветовой палитры. Выбор определенного цвета в художественных деталях играет немаловажную роль в этом произведении. С помощью зеленого цвета (веток чэчир – зеленые ветки березы) во время ысыаха, автор описывает веру в более благоприятную жизнь. Посредством красного цвета излагает положение в обществе, намерения и переживания отдельных персонажей: одинокий краснотал, красная суконная шляпа Анны, красные замшевые торбаса Айты, красное вино Миши. Путем использования синего цвета характеризует успех и власть.

Зеленый цвет – цвет жизни, который дарит надежду. **Зеленые ветки чэчир, втокнутые в землю, характеризуют стремление в лучшую жизнь. Алаас ортоугар чэчирдэр анньыллыбыттар, сэбэрдэхтэрэ тыалага тэлибириллэрэ. Чэчирдэр ортолоруна биһиги бары субуруһан хаампыпыт** [5, с. 13] [На середине аласа возрели зеленые ветки, листья которых развеялись на ветру. Мы все прошли друг за другом посередине этой аллеи]. ысыах – важный праздник для любого якута. Все наряжаются и украшают туюкулгэ (ритуальное пространство внутри ограждения) саламой (ритуальная веревка из конского волоса) и ветками чэчир. Предположим, что ветки чэчир – это «праздник жизни» – а ысыах (национальный праздник), как однодневная радость, повод скрыть и отвлечься от тяжестей жизни, мимолетное чувство радости жизнью. Развевающиеся на ветру листья веток – хорошо одетые, трепещущие под влиянием праздника, ожидающие чего-нибудь от этого дня люди. **Бу – сотору хатан хаалар чэчирдэр анньыллыбыттар – сымыйа аллея <...>. Бу оонньуу бүтүбэ, оччобуна ыь дьиннээх олох кэлибэ, үөрүйэх олобун <...>** [5, с. 13]. [Эти водруженные ветки скоро высохнут – лужная аллея <...>. После этой игры все вернутся в свою обыденную, привычную жизнь <...>]. Все равно после этого праздника они не будут носить такую нарядную одежду, не будут есть много мяса. В этот день все веселятся, забыв о своей реальной жизни, радуясь как самые счастливые люди. **Чэчир тэлибирирэр. Ол күн эрэ тэлибирирэр. Сарсын-өйүүн хатыа, охтуу. Кэрдиллэн абалан анньыллыбыт хаһыйахтар бөх-сыыс буолан тэлсиллиэхтэр. Ити чэчирдэри дьиннээхтик олордуюхха табыллыбат үһү дуо?** [5, с. 14] [Ветки развеялись. Развеялись только в этот день. Завтра-послезавтра все высохнут, выпадут. Срубленные молодые березки, словно хлам, будут стоптаны. Почему нельзя посадить их по наступающему?]. Все праздничное настроение, веселье и радость будут распотаны реальной убогой жизнью после «праздника жизни».

Шляпа – образ, который символизирует помощь или фальшивый авторитет. Головной убор задает социальный имидж своему носителю, в том числе и респектабельность, знатность [8, с. 538 – 539]. Девочка, несмотря на не очень

удобной и не соответствующий под сезон головной убор, красовалась в ней перед людьми. Анна стремится выглядеть не хуже других, притом желая, чтобы ее заметили. В. Гаврильева раскрывает стремление героини отличиться данным цветом: **Красная суконная шляпа Анны** во время ысыаха символизирует тягу скрыть свою убогую жизнь. **Ити муокаҥ сэлээпэлэринэн кырыымчык олобун хаххалы сатыыр курдуга...** [5, с. 13].

Кылааска олорон, ол кыһыл чүөсүнкэртэн мин харакпын араарбат этим. Оскуола үрдүнэн соботох кини эрэ итинник чүөсүнкэлээх [5, с. 16] [Сидя в классе, я не отводила глаз от ее красных торбасов. По всей школе только у нее такие были]. В то время она выделялась красивыми лентами, одеждой и красными замшевыми торбасами; была «богиней» среди своих одноклассниц. Она еще со школы любила выделяться и привыкла к повышенному интересу к себе. Как мы все знаем, красный цвет привлекает особое внимание со стороны общества и прививает лидерские качества. Привлечение внимания к обуви как таковой всегда символизировало социальную принадлежность, отличие стиля и образа жизни [8, с. 352].

Красное вино Миши, которым он обмывал свой диплом, тоже является художественной деталью красного цвета. **Миша остуолун дьааһыгымтан биш бытыылка кыһыл арыгыны сулбу ойутан таһаарбыта <...> Биһи элбэҕи кэлэстээхтээх этибит...** <...> [4, с. 29] [Миша с ящика своего стола быстро вытащил бутылку красного вина <...> Нам надо было о многом поговорить <...>]. Он предлагает Анне выпить красного вина и откровенно поговорить. Вино же означает откровение, истину [9, с. 36], молчаливому развязывает язык, нерешительного толкает на отчаянные поступки [8, с. 91]. Возможно, Миша заметил ее чувства и решил поговорить с ней об этом. Красный цвет придает уверенность каждому человеку. В данном случае, это не только цвет уверенности, но и «эликсир храбрости».

Синий цвет создает внутреннюю силу и гармонию [10, с. 162]. Соседка девушек по комнате, Таня, собираясь в кино с новым парнем из медфака, просит одолжить у Айты «успешное платье». В такой важный день она останавливает свой выбор ирмено на синем платье, надеясь на продолжение отношений: **Айта-а, күөх ырыбаахыгын уларсыан дуо? Бүгүн эрэ, бүгүн эрэ** [5, с. 7] [Айта-а, одолжишь синее платье? Только сегодня, только сегодня]. Можно предположить, что синий – прямой путь к успеху в делах и в личной жизни. В школьные времена Айта отличалась не только прилежной учебой, но и впечатляющим отцом и модной одеждой. **Кыһыл чүөсүнкэлээх кыыс күөх плүүс сонноох** [5, с. 16]. [У девочки с красными торбасами синее плюшевое пальто]. Айта пользовалась большой популярностью среди своих сверстниц, все девочки хотели выглядеть как она. Синий цвет создает атмосферу доверия и верности [10, с. 168].

Валентина Гаврильева – писатель, имеющий особый талант создавать уникальные психологические повести и рассказы. В произведении «Любовь осени» нами выявлено 8 художественных деталей, многократно (18 раз) используемых в рамках повести.

Отвалившийся хвост кошки Лукерья (основная деталь-символ), заявление об обвинении в разводе Айты и Миши, случившийся с конфетами «Золотой ключик», красные замшевые торбаса – детали, которые относятся к Айте; одинокий краснотал (основная деталь-символ) и зеленые ветки чэчир – к Анне; красное вино – к Мише. Все вышеуказанные художественные детали характеризуют психологию героев и полностью передают внутренние состояния, характеры персонажей. Так, например, натура Айты раскрывается параллельно с отвалившимся хвостом, заявлением декану и предательством в магазине. Такая характеристика складывается путем сопоставления образов главных героинь. Также автор смело использует определенные цвета для раскрытия переживаний Анны, тайной мысли Миши, характер Айты и усиливает их воздействие на читателя: предоставляет сделать правильный вывод самому, используя цветовую характеристику как прием художественной детализации.

Таким образом, роль художественной детали в повести В. Гаврильевой «Любовь» осени состоит в раскрытии психологического состояния персонажей.

Библиографический список

1. Есин А.Б. *Принципы и приемы анализа литературного произведения*: учебное пособие. 5-е изд. Москва: Флинта: Наука, 2003.
2. Лазарева Т.И. Художественная деталь в романах С.П. Данилова: типы и функции. *Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук*. Якутск, 2014.
3. Корякина Т. Валентина Гаврильева дьоро киһэтэ. *Саха сирэ*. 1994; Ахсынны 20 к.
4. Гаврильева В.Н. *Маленькие повести* Пер. с якут. И Булгаковой и И. Ласкова; Худож. К. Авдеев. Москва: Современник, 1987.
5. Гаврильева В.Н. *Суол*. Якутск: Кн. изд-во, 1977. На якут. яз.
6. Бауэр В., Дюмотц И., Головин С. *Энциклопедия символов*. Перевод с немецкого Г.И. Гаева. Москва: КРОН-ПРЕСС, 1995.
7. *Энциклопедия символов*. Составитель В.М. Рошаль. Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Сова, 2008. 1007, [1] с. ил.
8. *Энциклопедия символов, знаков, эмблем*. Составитель В. Андреева и др. Москва: Локид; Миф.
9. Купер Дж. *Энциклопедия символов*. Москва: Золотой век, 1995.
10. Алиева Н.З. *Физика цвета и психологии зрительного восприятия*: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2008.

References

1. Esin A.B. *Principy i priemy analiza literaturnogo proizvedeniya*: uchebnoe posobie. 5-e izd. Moskva: Flinta: Nauka, 2003.
2. Lazareva T.I. *Hudozhestvennaya detal' v romanah S.P. Danilova: tipy i funktsii. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk*. Yakutsk, 2014.
3. Koryakina T. Valentina Gavril'eva d'oro ki'eh'et'e. *Saha sir'e*. 1994; Ahsynn'y 20 k.
4. Gavril'eva V.N. *Malen'kie povesti* Per. s yakut. I Bulgakovoij i I. Laskova; Hudozh. K. Avdeev. Moskva: Sovremennik, 1987.
5. Gavril'eva V.N. *Suol*. Yakutsk: Kn. izd-vo, 1977. Na yakut. jaz.

6. Bau'er V., Dyumotc I., Golovin S. *Enciklopediya simvolov*. Perevod s nemeckogo G.I. Gaeva. Moskva: KRON-PRESS, 1995.
7. *Enciklopediya simvolov*. Sostavitel' V.M. Roshal'. Moskva: AST; Sankt-Peterburg: Sova, 2008. 1007, [1] s.: il.
8. *Enciklopediya simvolov, znakov, emblem*. Sostavitel' V. Andreeva i dr. Moskva: Lokid; Mif.
9. Kuper Dzh. *Enciklopediya simvolov*. Moskva: Zolotoj vek, 1995.
10. Alieva N.Z. *Fizika cveta i psihologii zritel'nogo vospriyatiya*: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2008.

Статья поступила в редакцию 11.10.19

УДК 070

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00211

Gordeeva M.M., postgraduate, Department of Russian and Foreign Literature, Journalism of G.R. Derzhavin, Tambov State University (Tambov, Russia),
E-mail: o-o-maria-o-o@mail.ru.

FEATURES OF THE CONTENTS OF THE NEW INTELLECTUAL MAGAZINE "ESQUIRE" IN SOCIAL NETWORKS. The materials presented in this article are part of the research dedicated to the specifics of the problems and typology of modern intellectual journals. The topic is relevant, for the modern intellectual publications, their varieties and forms have been studied very little. The article gives a detailed analysis of the contents posted in social networks by the new intellectual magazine "Esquire" on the example of materials posted on the sites "Vkontakte" and "Instagram". Modern social networks have become a full-fledged and authoritative information source, with which other forms of existence of printed publications, including intellectual magazines, have to compete. The author identifies and formulates distinctive features of the materials of social groups of the publication for intellectuals. Considerable attention is paid to the use of one of the most important functions of a periodical – the communicative one. The researcher traces processes of functioning of intellectual magazine accounts in social networks, revealing the basic principles of its existence in conditions that are unusual for this type of publications. They allow the magazine to maintain the status of intellectual, at the same time harmoniously transformed into a common information environment, not to lose its identity. The analysis of the contents of accounts in social networks also allows to complement the image of the reader of modern intellectuals—the main recipient of new intellectual magazines. The results of the study provide an opportunity to assert that the accounts of "Esquire" are full and independent forms of existence, at the same time being interconnected units, each of which is built in strict accordance with and in compliance with the principles of a modern Russian intellectual magazine. Such conclusions serve as one of the confirmations of the existence of a modern intellectual magazine as a type of publication that has all necessary characteristics, including interactivity.

Key words: new intellectual magazine, intellectual, social networks, content, public, communicative function of publication, reader, interactivity.

M.M. Гордеева, аспирант каф. русской и зарубежной литературы, журналистик, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: o-o-maria-o-o@mail.ru

ОСОБНОСТИ КОНТЕНТА НОВОГО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ЖУРНАЛА «ESQUIRE» В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

Представленные в данной статье материалы являются частью исследования, посвящённого особенностям проблематики и типологии современных интеллектуальных журналов. На сегодняшний день заявленная тема является достаточно актуальной, так как современные интеллектуальные издания, их разновидности и формы изучены очень мало. Статья посвящена детальному анализу контента, размещаемого в социальных сетях новым интеллектуальным журналом «Esquire» на примере материалов, размещаемых на площадках «ВКонтакте» и Instagram. Современные социальные сети превратились в полноценный и авторитетный информационный источник, с которым вынуждены конкурировать другие формы существования печатных изданий, в том числе и интеллектуальные журналы. Автору путём тщательного изучения удаётся выявить и сформулировать отличительные особенности материалов социальных групп издания для интеллектуалов (на примере «Esquire»). Значительное внимание уделяется реализации одной из важнейших функций периодического издания – коммуникативной. В статье автор прослеживает процессы функционирования аккаунтов интеллектуального журнала в социальных сетях, выявляя опорные принципы его существования в непривычных для данного типа изданий условиях существования. Именно они позволяют журналу сохранить статус интеллектуального, в то же время гармонично трансформировавшись в общую информационную среду, не утратить своей идентичности. Анализ содержания аккаунтов в социальных сетях также позволяет дополнить образ читателя современного интеллектуала – основного адресата новых интеллектуальных журналов. Результаты проведенного исследования дают возможность утверждать, что аккаунты нового интеллектуального журнала «Esquire» являются полноценными и самостоятельными формами его существования, в то же время являясь взаимосвязанными единицами, каждая из которых построена в строгом соответствии и при соблюдении принципов существования современного русского интеллектуального журнала. Подобные выводы служат одним из подтверждений существования современного интеллектуального журнала как типа издания, обладающего всеми необходимыми характеристиками, в том числе интерактивностью.

Ключевые слова: новый интеллектуальный журнал, интеллектуал, социальные сети, контент, паблик, коммуникативная функция издания, читатель, интерактивность.

Сегодня связь с читателем посредством социальных сетей стала для большинства изданий одним из приоритетных направлений деятельности; не стала исключением и современные интеллектуальные журналы. Эта группа периодических изданий исследована крайне мало, в том числе и с точки зрения их существования на площадках социальных сетей, поэтому изучение данного вопроса представляется актуальным. Анализ особенностей контента дает возможность выявить закономерности формирования явления современного интеллектуального журнала в интернет-пространстве, дополнить характеристику данного типа изданий, проанализировать тематическую специфику размещаемых материалов. В качестве эмпирической базы исследования использованы аккаунты журнала «Esquire», определяемого нами как популярное издание для интеллектуалов, в сети «ВКонтакте» и Instagram. Методологическая база исследования базируется на системном подходе: в частности, он используется для определения общих характеристик и отличительных черт контента аккаунтов интеллектуального журнала Esquire; при рассмотрении реализации коммуникативной функции данным изданием.

Еще на заре появления сети Интернет в России и её массового распространения (конец 1990-х гг.) данный вопрос привлек внимание исследователей, в частности А.И. Аколова. В дальнейшем многие работы этого ученого, а также других специалистов в данной области (М.М. Колесниковой [1], А.А. Гарматина [2], А.А. Колмыкова [3], Л.А. Кохановой [4]) были посвящены этой теме. Вопрос интерактивности социальных сетей и современных медиа затронут в работах А. Амзина [5], Н.А. Павлушкиной [6], М.А. Улановой [7].

С течением времени социальные сети стали авторитетной информационной площадкой, снижали неслыханную популярность, и стало очевидно, что активизируется процесс интерактивности информационных интернет-площадок и традиционных печатных медиа. Благодаря этому издания получают реальную возможность не только привлечь дополнительное (и немалое) число потенциальных читателей, но и трансформируются в иную, качественно новую, оболочку, сохраняя при этом индивидуальные черты. Однако основной сложностью становится проблема адаптации печатного (или электронного) материала с учетом особенностей конкретной социальной сети. Особенно интересно в подобном контексте рассмотреть популярные интеллектуальные журналы, так как соцсети в большинстве своем не предполагают так называемый «умный», содержательный контент, делая основной упор на материалы и фото развлекательного либо рекламного характера.

Журнал «Esquire», напомним, позиционирует себя как издание «для умных и разборчивых мужчин». В соответствии с озвученным принципом формируется и контент печатной и электронной версий: мы разделяем эти понятия, так как материалы по вполне понятным причинам имеют ряд отличий. Издание имеет две группы в социальной сети «ВКонтакте»: одна из них официально подтверждена (то есть имеет ссылку на официальном сайте), вторая, поведующая принципами редакционной политики «Esquire» и используя его материалы, фактического статуса не имеет. Количество подписчиков официальной группы по данным на август 2018 г. – 506 408 человек [8]. Среди людей, предпочитающих знакомиться с материалами «Esquire» через публикации в группе, женщины встречаются также

часто, как и мужчины, читатели имеют разный возраст, социальное положение и образование. В этом еще одна особенность социальных сетей – там потребитель информации оценивает её более демократично, стимулом стать подписчиком может послужить случайно попавшаяся на глаза публикация – в отличие от электронного или печатного варианта, которые нужно как минимум найти, как максимум – купить. Чтобы использовать это преимущество в полной мере, необходимо тщательно подбирать материалы для публикаций, ориентируясь уже не столько на узкую прослойку целевой аудитории (а именно интеллектуалов), но в принципе на читающего и думающего индивида, которого бы потенциально тема могла заинтересовать. Надо отметить, что команда группы данного издания с этим успешно справляется – контент достаточно разнообразен. Однако при анализе материалов можно отметить общие черты с другими аккаунтами подобного типа, хотя очевидно и отличие содержания социальных групп интеллектуальных изданий от прочих развлекательных площадок VK.

Общие характеристики и отличительные черты контента социальных групп издания для интеллектуалов «Esquire» в социальных сетях

1. Обилие фотоконтента – при этом изображения достаточно качественные, журнал использует работы крупных европейских и американских фотографов. Необходимо отметить и еще одну особенность журнала «Esquire»: использование изображений культовых фигур прошлого, обработанных с применением современных фильтров. Так выглядит, например, обложка одного из номеров, на которой изображен Владимир Высоцкий (январь 2015). Фото было опубликовано и в группе «ВКонтакте», что неудивительно: в современной интерпретации легендарный поэт и актер приобрел совершенно иное, актуальное звучание, его образ, понятный молодому поколению, буквально приковал взгляды читателей и, естественно, спровоцировал восторг интереса и к журналу, и к конкретному номеру, и материалу о Высоцком, посвященному дню рождения актера. Таким образом, мы возвращаемся к поднятому ранее вопросу: новый интеллектуальный журнал в поисках героя обращается не только к современникам, но и культовым фигурам прошлого, масштаб личности которых вне времени. Использование современных технологий для «Esquire» – это не попытка исказить внешний вид человека, а способ приблизить его к читателю, воссоздать диалог сквозь время.

2. Минимум текста – «Esquire» придерживается золотого правила лаконичности и глубины смысла, позволяя себе разместить небольшую выдержку из анонсируемого материала.

3. Преобладание тематики развлекательного характера – в группе преимущественно размещены ссылки на материалы со спокойным или нейтральным подтекстом, хотя острые темы и общественные явления журнал освещает даже в соцсетях. При этом контент в группе актуален, он регулярно обновляется, и периодически используются архивные материалы из ранее опубликованных в «Esquire»: например, по случаю дня рождения Элвиса Пресли 8 января 2017 года в группе был опубликован посвященный ему материал из рубрики «Правила жизни», размещенный в сетевой версии в 2013 году.

Вместе с тем, «Esquire» удалось почти невозможное – сохранить «лицо» и верность собственным правилам. Паблик отличается:

- тщательный подбор иллюстраций и их тематическое разнообразие – читатель найдет осенние фото дворцов Петербурга, раритетные съемки Моники Беллуччи, фоторепортаж из Ирака и т. д. При этом журнал остается верен собственным принципам, не использует дополнительные «кричащие» заголовки, не даёт собственной оценки увиденному, оставляя за читателем право на собственную позицию;

- широта проблематики – администрация группы тщательно составляет ленту таким образом, чтобы гармонично расположить в ней ссылки на материалы различной направленности;

- реклама – неотъемлемый атрибут социальных сетей. Следует отметить, что в Esquire её немного, и она гармонично вписывается по тематике и стилю в общую волну публикаций, не пугая и не отталкивая гостей группы. При этом в ленте регулярно публикуются ссылки на свежие материалы, что очень удобно для постоянных читателей журнала: достаточно, просмотрев новости, зайти на сайт и прочесть новую статью, не заходя на него регулярно;

- отсутствие орфографических ошибок – это говорит о том, что журнал тщательно следит за качеством информации, уделяя особое внимание чистоте текста. Ошибки в текстах крайне негативно отражаются на репутации издания в глазах читателя.

Есть ещё одно правило, которое редакторы «Esquire» соблюдают независимо от формы журнала – это вовлечённость читателя в материал. Так, рубрика «Правила жизни», снижавшая завидную популярность в основной форме издания, в формате группы в соцсети получила новое звучание. Одна из тем раздела «Заметки» предлагает читателям написать свои собственные правила жизни, и, надо отметить, активно пополняется пользователями свежей информацией. Таким образом, журнал в очередной раз применяет характерный для него принцип осознания текущих событий через призму личного восприятия текущего человека. Предполагая, что его читатель – интеллектуал, «Esquire» уверен, что его опыт, мнение, идеи ценны, будут адекватно и уважительно восприняты другими людьми со схожими интересами. Таким образом, группа «Esquire» в социальной сети «ВКонтакте» выполняет коммуникативную функцию в двух направлениях:

- внешне – общение журнала с читателем, установление открытого диалога, для которого социальные сети подходят оптимальным образом (создание обсуждений, открытые комментарии к постам, возможность оценить материал (кнопка «лайк»), сделать репост на своей странице. Для сравнения: в группе издательства «Новое литературное обозрение», выпускающего классические интеллектуальные журналы «Неприкосновенный запас», «Новое литературное обозрение», «Теория моды», раздел «Обсуждения» содержит только одну тему, не обновляющуюся с 2017 г.; у «Esquire» 18 обсуждений, активность некоторых из них датирована августом 2018 г.;

- внутренне – взаимодействие подписчиком между собой. Вступая в то или иное сообщество, человек выбирает его созвучно своим интересам, который должен отвечать контент выбранной группы. То есть фактически предполагается, что сообщество объединяет людей со схожими позициями, идеями, жизненной философией (худеющие девушки, спортсмены), совпадающими и по социальному, общественному статусу (молодые мамы, студенты, домохозяйки), профессии (программисты, мастера индустрии красоты, врачи) и т. д. Группа «Esquire» стала своеобразной площадкой для общения людей, которых можно отнести к новому поколению интеллектуалов. То есть таким образом, она реализует предназначение первых интеллектуальных журналов в новой России, созданных в том числе и для выполнения этой функции. Безусловно, в социальных сетях отбор читателей более демократичен – человек может просто пропустить материал, к восприятию которого он не готов, и сосредоточить своё внимание на более интересных темах, восприятие которых не требует определённого уровня образования и широты кругозора; при этом номинально он остаётся читателем интеллектуального журнала. Такая ситуация возможна только в социальной сети, потому что чтение сетевой версии, тем более печатного экземпляра – это уже осознанный выбор, говорящий о человеке как об интеллектуале. Тем не менее, группу «Esquire» «ВКонтакте» можно назвать местом коммуникации интеллектуалов.

В Instagram аккаунт «Esquire» [9] появился относительно недавно, весной 2016 г. За это время его подписчиками стали 31,3 тысячи человек. Поскольку ядром данного вида социальных сетей выступает визуальный контент, текст занимает второстепенную роль. «Esquire» ведёт аккаунт достаточно типично для журналов в целом (не только интеллектуальных): здесь публикуются фото обложки с анонсами выходов в свет очередного номера, интервью, проектов издания; видео с презентаций; архивные тематические кадры с героями номеров прежних лет, иллюстрирующие какой-либо информационный повод и т. д. «Esquire» продолжает тему фотосторий, причём не только дублирует материалы, которые можно найти в печатной или электронной версии, но и составляет посты только для Instagram (например, подборка фотографий политиков на трибунах во время Чемпионата мира по футболу-2018). Все материалы сопровождается небольшой текстовый блок, хэштеги (средства поисковой системы Instagram); возможность комментирования подписчиками постов активна, и многие из них вызывают достаточно оживлённые дискуссии. Обратим внимание на ощутимую количественную разницу аудитории аккаунтов «Esquire» в Instagram и «ВКонтакте». Предположим, что это связано с тем, что «Esquire» воспринимают именно как интеллектуальный журнал, который прежде всего можно почитать, то есть для читателя ценней и интересней именно текстовая составляющая контента. Это может служить косвенным подтверждением, что «Esquire» принадлежит к числу интеллектуальных изданий. Кроме того, в данном контексте хотелось бы вернуться к вопросу о самостоятельности русскоязычной и американской версии «Esquire». Аккаунт в сети Instagram служит убедительным доказательством автономности журнала – контент двух ресурсов отличается кардинальным образом, хотя нельзя отрицать схожесть характера публикаций, манеры письма. Данный факт говорит скорее о принадлежности обоих журналов к одному классу изданий, чем об их идентичности или калькировании. Отметим, что американский «Esquire» в сети Instagram гораздо популярнее русского «Esquire» – на него подписаны 207 000 человек. Подобная статистика может послужить косвенной характеристикой не только редакционной политики, но и собственно самой аудитории, для которой очевидно интересней такой способ подачи информации.

Таким образом, анализируя содержание группы журнала «Esquire» «ВКонтакте» и его аккаунт в Instagram, мы приходим к следующим выводам:

- читателю важнее получать от подобного рода изданий текстовый контент; содержание; иллюстрации приобретают второстепенное значение;

- фотоконтент становится отдельной информационной единицей с расширенным функционалом – в данном случае изображение несет и достаточно большую смысловую нагрузку, реализуя таким образом задачу формирования у читателя и зрительного образа, и информационного посыла;

- широта проблематики сохраняется независимо от формы существования издания;

- посредством социальных сетей популярный журнал для интеллектуалов выполняет внешнюю (читатель-издание) и внутреннюю (читатель-читатель) коммуникативную функцию;

- интеллектуальный журнал «Esquire» обладает интерактивностью.

Библиографический список

1. Колесникова М.М. К вопросу об интерактивности, гипертексте и мультимедиа в сетевых коммуникациях. *Филологический вестник Ростовского государственного университета*. 2002; 2: 61 – 68.
2. Колесникова М.М. *Некоторые особенности аппарата сетевого издания*. Филологический вестник Ростовского государственного университета. 2001; 3: 56 – 63.
3. Гарматин А.А. Интернет-вещание в системе СМИ: особенности и принципы функционирования. *Вестник ВГУ*. 2004; 2: С. 121 – 133.
4. Калмыков А.А., Коханова Л.А. *Интернет-журналистика*. Москва, 2005.
5. *Как новые медиа изменили журналистику. 2012—2016*. Под науч. ред. С. Балмаевой и М. Лукиной. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2016.
6. Уланова М.А. *Интернет – журналистика: практическое руководство*. Москва, 2014.
7. *Официальная страница журнала Esquire Россия*. Available at: <https://vk.com/esquire>
8. *Esquire Russia*. Available at: <https://www.instagram.com/esquire/r/>

References

1. Kolesnikova M.M. K voprosu ob interaktivnosti, gipertekste i mul'timedia v setevykh kommunikacijah. *Filologicheskij vestnik Rostovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2002; 2: 61 – 68.
2. Kolesnikova M.M. *Nekotorye osobennosti apparata setevogo izdaniya*. Filologicheskij vestnik Rostovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2001; 3: 56 – 63.
3. Garmatin A.A. Internet-veschanie v sisteme SMI: osobennosti i principy funkcionirovaniya. *Vestnik VGU*. 2004; 2: S. 121 – 133.
4. Kalmykov A.A., Koshanova L.A. *Internet-zhurnalistika*. Moskva, 2005.
5. *Kak novye media izmenili zhurnalistiku. 2012-2016*. Pod nauch. red. S. Balmaevoy i M. Lukinoj. Ekaterinburg: Gumanitarnyj universitet, 2016.
6. Ulanova M.A. *Internet – zhurnalistika: prakticheskoe rukovodstvo*. Moskva, 2014.
7. *Official'naya stranica zhurnala Esquire Rossiya*. Available at: <https://vk.com/esquire>
8. *Esquire Russia*. Available at: <https://www.instagram.com/esquire/r/>

Статья поступила в редакцию 14.10.19

УДК 81.42

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00212

Guseynova T.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: angara67@yandex.ru

THE PASSIONATE ASPECT OF THE CONNECTING TYPE OF CONTAMINATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE JOURNALISTIC DISCOURSE. The article considers the joining contamination as a way of forming a new language configuration on the basis of combining two independent phrases on the principle of their semantic-sound community. Phraseological contamination, being a method of combining in a new expression the components of usual stable constructions, different and not always close in contents, determines the passionate plan of journalistic discourse, regulating the evaluation of the perception of newspaper material as a normative evidence of implementation of linguistic signs in their unusual functions and meanings. The studied material allows to draw a conclusion that the process of creating contaminated combinations is determined by the implementation of a complex lexical-semantic approach to the traditional forms of phraseological units of the Russian language, leading to the emergence of the passionate content of journalistic discourse as a whole.

Key words: passionarity, contamination, transformation, phraseology, journalistic discourse.

T.S. Guseynova, cand. philol. nauk, doc. kaf. obshchego yazykoznanija, Dagestanskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, g. Makhachkala, E-mail: angara67@yandex.ru

ПАССИОНАРНЫЙ АСПЕКТ ПРИСОЕДИНИТЕЛЬНОЙ КОНТАМИНАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В статье рассматривается присоединительная контаминация как способ формирования новой языковой конфигурации на основе объединения двух независимых фраз по принципу их семантико-звуковой общности. Фразеологическая контаминация, будучи приёмом совмещения в новом выражении компонентов узусуальных устойчивых конструкций, различных и не всегда близких по содержанию, детерминирует пассионарный план публицистического дискурса, регламентируя оценочность восприятия газетного материала как нормативное свидетельство реализации лингвистических знаков в несвойственных им функциях и значениях. Исследованный материал позволяет сделать вывод о том, что процесс создания контаминированных сочетаний детерминирован реализацией комплексного лексико-семантического подхода к традиционным формам фразеологических единиц русского языка, ведущего к возникновению пассионарного содержания публицистического дискурса в целом.

Ключевые слова: пассионарность, контаминация, трансформация, фразеология, публицистический дискурс.

Присоединительная контаминация позиционируется в качестве языковой игры, усиливающей воздействующую силу газетного материала эмоционально-экспрессивной динамикой и спонтанностью возникновения ярких номинативных единиц. Значительная фразеологическая энергия слов русского языка, их комбинаторный потенциал в построении некоторого числа лингвистических новаций на одной и той же вербальной платформе (вплоть до антонимичных) позволяет данному способу трансформации фразеологических единиц раскрыть внутренние резервы контаминации как явления в частности и трансформации ФЕ в общем. Процесс формирования фразеологической контаминации сопровождается: во-первых, перегруппировкой лексических элементов базовых ФЕ, во-вторых, преобразованием синтаксической структуры одного устойчивого выражения под воздействием другого.

Контаминация как «возникновение нового слова (формы), выражения в результате смешения, объединения элементов двух слов (форм), выражений, в чём-либо сходных» [1, с. 376] детерминируется в качестве специфических смысловых отношений, которые действуют в рамках оппозиций, как на поверхностном уровне, так и на глубинном, что в свою очередь способствует построению платформы для формирования пассионарности [см.: 2]. Такие отношения носят имплицитный характер и обнаруживаются при рассмотрении трансформы с точки зрения его конкретного, ситуативного применения, что в свою очередь предполагает «распаковку» сем, пересеченных в трансформе. Следовательно, данное положение является подтверждением мысли о том, что ФЕ представляются «полуфабрикатами», которые в каждом конкретном случае реализуются особо [см.: 3]. По отношению к контаминации применим термин «взаимопроникновение», когда синтез двух базовых выражений осу-

ществляется на основе общих компонентов. Вследствие такого процесса структура трансформы подразделяется на полевые элементы (центр) и периферию. Например, такое заголовочное образование, как «*Давно пора нам в зону. Свободную, экономическую...*» (Ю. Кириновичев, «РТ») – об экономических связях Казахстана и Китая – является синтезом двух устойчивых выражений: «*Быть (находиться) в зоне*» (т. е. в заключении) + «*Свободная экономическая зона*» (современный экономический термин). Здесь перекрещиваются общие компоненты, которые воспринимаются как центральные: существительное «зона» в сочетании с предлогом «в». Остальные компоненты находятся на различных дистанциях по отношению к центру. Так, непосредственно к центру примыкают семы «*свободную*», «*экономическую*»; на положении же периферии оказываются добавочные компоненты, определяемые текстом и не входящие ни в одну из исходных форм: «*давно*», «*пора*», «*нам*», в связи с чем возникает необходимость учитывать как общие, так и частные отклонения и «переломы» в развитии пассионарного значения подобной трансформы.

В процессе анализа фактического материала подмечена важная особенность контаминированного фразеологического образования, состоящая в том, что практически во всех случаях трансформы ФЕ, охватывая элементы нескольких исходных устойчивых выражений, характеризующих разные (а нередко и противоположные и даже взаимоисключающие понятия), в итоге обозначает всего лишь одну ситуацию. Такая ситуация может быть либо детерминирована семантикой одного из исходных выражений, либо обусловлена контекстом, т. е. абсолютно новой описательной обстановкой. Говоря о контаминации как приеме, формирующем пассионарное содержание, следует отметить, каковы источники и предпосылки возникновения данного способа преобразования УСК.

В публицистический дискурс загрязненные ФЕ перешли из разговорной речи, где подобные образования считаются ошибочным соединением двух ФЕ в одной, обусловленным незнанием говорящего семантики ФЕ и ситуации, в которой она могла бы быть использована. В публицистике же наблюдается намеренное загрязнение популярных ФЕ, когда их нетрадиционное употребление воспринимается как эффективный эмотивный метод воздействия на реципиента, с последующим формированием пассионарного содержания: журналист целенаправленно подбирает определенные ФЕ, формы и способы их перекрещивания. Следовательно, ошибочная/неошибочная загрязнение определяется отсутствием или наличием авторской целеустановки: создание окказиональных загрязненных ФЕ является следствием целенаправленного объединения нескольких фразеологизмов в одном едином психоречевом акте.

Между загрязненными ФЕ на письме и в разговорной речи существуют определенные различия, детерминированные их структурно-семантическим строением и прагматическим потенциалом, обусловленным неоднородными экстралингвистическими условиями письменной и устной коммуникации: а) если загрязнение в устной речи есть свидетельство безграмотности коммуниканта, незнания им языка, то в письменной — это наглядная демонстрация хорошего владения языком, интеллектуального уровня развития автора, эвристического подхода к традиционным формам; б) реакция реципиента на загрязнение в устной речи отрицательна, в то время как на письме воспринимается в качестве удачного эмоционального выражения, способного привлечь читательское внимание. Загрязнение в публицистике выполняет вторичную функцию, характеризующуюся индивидуально-речевым использованием ФЕ в определенных лексико-тематических условиях, продиктованных контекстом. Загрязнение, в отличие от других способов трансформации, не может претендовать на узальное распространение, т.к. является типичным выражением гапак эйремонен. На письме данный способ трансформации более эффективен, т.к. лучше воспринимается и усваивается реципиентом, чем в устной речи, что обусловлено в первую очередь сигнификативной функцией ФЕ. Загрязнения свойственна также волонкативная функция, определяющая основную коммуникативную направленность от продуцента к реципиенту. Компоненты загрязненного выражения объединены по констеллятивному принципу, сущность которого заключается в полной свободе использования тех или иных компонентов обеих исходных ФЕ с последующей их взаимозависимостью. Другими словами, в состав трансформы из этимоничных форм может войти любое количество элементов, однако после вхождения в трансформу все компоненты становятся полностью зависимыми от общей целеустановки, коммуникативной направленности структуры и интонационного рисунка инновации. Катализ компонентов, эллипсированных в процессе наложения двух исходных структур, осуществляется из контекста, при этом наблюдается метафоризация каждого члена нового выражения за счет многозначности слов, переносного значения и усиления их экспрессивных свойств, т.е. обнаруживается смыслового «расширение объема единицы» [4, с. 53]. Отмечается активизация дейктической функции некоторых элементов трансформы, в частности перекрещенных (центральных). Конечно, лексическое наложение двух УСК, различных по семантике, не может быть однозначным, поэтому загрязненные трансформы носят ярко выраженный синхизисный характер как результат свободного вхождения определенных компонентов. Такая двусмысленность всё же спонтанна, хотя и обусловлена текстовой установкой, что способствует возникновению сложности в определении, какие именно исходные УСК использованы: либо это аллофразы, либо два абсолютно разных УСК, либо это все же одна этимоничная форма в необычном словесном окружении.

В загрязненных выражениях практически невозможно разграничить тему и ремю (за исключением случаев, когда загрязненные выражения имеют структуру сверхфразового единства (СФЕ)), т.к. сложно сегментировать загрязненные образования, в связи с тем, что новое выражение воспринимается не как синтез двух УСК, а как некая единая субстанция с одним общим предикатом, субъектом и другими логическими характеристиками, обладающая конкретной звфонической целостностью. Состав загрязненного выражения определяется теми УСК, которые отличаются высоким уровнем сочетаемости и способны к конвергенции хотя бы в одном элементе, что определяет другое свойство загрязнения — свертывание развернутых синтаксических конструкций к ядерной структуре, которые находясь вне возможности членения, представляют собой сверхсегментные синтаксические единства. Такие структуры воспринимаются как бинарные конструкции только на уровне подсознания: компоненты в подобных единицах по отношению друг к другу консекутивны, и это позволяет определять (хотя и поверхностно) семантику трансформы целостно в единой континуальной вербальной цепи.

Содержание загрязненных образований, способствующее последующему развитию пассионарности, имеет широкий диапазон: от контрадиктивного до параллельно-согласительного, чему способствуют и структурно-компонентные и логико-понятийные изменения форм, составляющих трансформу. Генеративная сила, заложенная изначально в сущности ФЕ, определяет виртуальные деструкции и создание на этой основе взаимозависимых образований. Коннотативное содержание УСК может развиваться в нескольких направлениях в зависимости от способа присоединения исходных выражений. Наиболее распространенными в силу их пассионарной направленности (что важно для газеты) и продуктивности являются диффузная загрязнение и синтез.

Существуют также промежуточные формы загрязнения и транспонирования УСК, основывающиеся или на диффузной загрязнении, или на синтезе двух узусов. При этом активизируется порождающий механизм самих ФЕ, определяющий их способность к расширенному воспроизведению в речи (т.е. загрязнение ФЕ). В процессе наблюдения над газетным материалом выявлены различные способы реализации загрязненных трансформ, среди которых важное место занимает *присоединительная* загрязнение, когда исходные выражения примыкают друг к другу в определенной последовательности и формах: «Зима. Веселится и ликует весь народ» (ред., "КП") = «Зима. Крестьянин торжествуя...» + «Веселится и ликует весь народ»; «Крайний Север у крайней черты» (Д. Рунов, "РВ") = «Крайний Север» + «У крайней черты /быть, находиться»; «Трубка мира на тропе войны» (Т. Яхлакова, "МН") = «Трубка мира» + «Ступить на тропу войны». Трансформы такого порядка имеют ряд особенностей, которые обусловлены способом соединения двух ФЕ, т.е. их синтезированием. Во-первых, общий вид конструкции представляет ярко выраженную бинарную структуру. Во-вторых, исходные формы, вступив в новую конфигурацию, могут претерпевать изменения, например, сокращение. С одной стороны, эллипсированию подвергаются обе части: «Хоть Брук и друг, но табачок взроз» (Е. Кременцова, "РГ") — московская табачная фабрика «Дукат» продана совместному российско-американскому предприятию «Лигет-Дукат», а земля, на которой она стоит, сдана в аренду другой фирме «Брук мил Лтд», в результате возник вопрос о расторжении договора = «Платон — друг, но истина дороже» + «Дружба дружной, но (а) табачок взроз». (Варьирование (Платон / Брук и т. д.) во внимание не берется, т.к. варьирование в процессе загрязнение не участвует). С другой стороны, в сокращенном виде может быть использована какая-либо одна часть (как первая, так и вторая): «Вот тебе, бабушка, и Татьяна день!» (Ю. Соломин, "РГ") — о том, что история в Юрьев день внесла иронический смысл, а Татьяна день — светлый и радостный праздник = «Вот тебе, бабушка, и Юрьев день!» + «Татьянин день»; «Луч света в темной кладовой истории» (Т. Карякина, "РГ") = «Луч света в темном царстве» + «Темные кладовые истории»; «Львиная доля закрытого типа» (Д. Пушкарь, "МН") — о диком капитализме в нашей стране = «Львиная доля» + «Общество закрытого типа». В аналогичных новообразованиях исходные формы примыкают друг к другу, попутно подвергаясь эллипсису, при этом нигде не перекрещиваются. Как правило, такие окказионализмы представляют собой простые предложения в отличие от случаев, когда не происходит усечения узальных ФЕ и они входят в состав трансформы в своем полном объеме. Подобные синтезированные выражения в плане синтаксиса являются более сложными образованиями, чем простые предложения. Например: «Великий почин: возвращение «Максима»» (Н. Коц, "КП") — о широкомасштабной акции московской милиции и властей Екатеринбурга = «Великий почин» + «Возвращение Максима» (название кинофильма). В данной заголовочной структуре перифразированы обе исходные формы: а) «великий почин» второе переносное значение, в отличие от названия статьи В.И. Ленина; б) «Максим» — марка пулемета; «Война идет, контора пишет» (С. Фиолетов, "Поиск") — о раскопках в Кулябской области, где идут военные действия = «Война идет» + «Контора пишет». Такие синтезированные выражения чаще всего составляют сложные предложения с союзной или бессоюзной связью, т.е. части трансформы представляют либо линейными присоединениями, либо присоединениями на основе смыслового, ситуативного подчинения. Союзные подчинительные присоединения граничат с диффузией, к тому же отбор исходных форм не случаен, при этом каждая из частей обладает: во-первых, одним и тем же схожим элементом; во-вторых, элементами, которые составляют одно и то же смысловое пространство или входят в один и тот же синонимический ряд. Например: «Хвост трубой, когда дело — труба» (ред., "МК") — о проблемах Моссовета = «Хвост трубой» + (один и тот же элемент) «Дело — труба»; «Сунул концы в воду. И с концами» (Р. Тель, "РВ") — о неудачливом «рыбаке», который решил ловить рыбу с помощью автокрана, забросив в глубину воды концы кабеля электрогенератора... смерть наступила мгновенно = «(И) концы в воду» + (один и тот же элемент) «С концами»; «Гроздь гнева с кавказской лозы» (В. Ряшин, "Правда") — об отставке Р. Аушева с поста главы администрации Ингушской республики = «Гроздь гнева» + (один файл) «Кавказская лоза»; «У нас все дома, но крыша поехала» (Г. Хлебников, "РВ") — о нужде населения в психологической помощи = «Не все дома» + (один файл) «Крыша поехала у кого-либо».

Пассионарное содержание при присоединительной загрязнении достигается в процессе активизации одного и того же слова в обеих частях, но в разных его семантических реализациях. Каждое из значений одного и того же слова составляет свой индивидуальный сочетательный ряд, и в трансформе используется их намеренное смысловое столкновение. Аналогичное восприятие полисемии слова, когда «при поступлении первоначальной информации активизируется совокупность возможных соответствий» [5, с. 210], способствует взаимозаменяемости этих значений, которые на фоне друг друга приобретают дифференциальные свойства, раскрывающиеся уже в самом заглавии газетного материала. При этом одно из сочетаний носит мотивированный характер, а другое — немотивированный. Например: «Станет ли Золотой Рог розом изобилия?» (С. Авдеев, "КП") = «Золотой Рог» (бухта на Дальнем Востоке) + «Рог изобилия» (греч. мифолог.); «Черное золото» исчезает в черной дыре» (И. Иванцов, "РТ") = «Черное золото» (в значении «нефть») + «Черная дыра». Использование исходных форм со сходными элементами в ряде случаев ведет к тому, что оба этимоничных выра-

жения воспринимаются как вытекающие одно из другого и создающие в конечном итоге новую единую ситуацию: «Узнав, что гуси спасли Рим, Свинья стала Гусью товарищем» (ред., "ЛГ") = «Гуси Рим спасли» + «Гусь свинье не товарищ» (параллельно наблюдается активизация и других способов трансформации, как инверсия, диффузия, замена компонентов); «Мертвые души в холодном доме» (В.Шпачков, "РВ") – об обнаружении в Брянске «несуществующих» жителей = «Мертвые души» + (названия художественных произведений) «Холодный дом».

В процессе анализа публицистического дискурса обнаружены и другие случаи присоединительной контаминации, формирующих в заголовочной конструкции эффект пассионарности, при которых структура одной исходной формы разрывается вклиниванием другой; все компоненты такого образования подчиняются единым правилам грамматики и законам интонирования. Данные трансформы имеют четко выраженные субъектно-объектные отношения. Например: «...Призраки коммунизма и по ростовским коридорам власти все еще бродит» (В. Огурцов, "РГ") = «Призраки бродит по Европе» + «Коридоры власти». В конструкциях подобного типа практически всегда отсутствует синхизисность выражения мысли, т. к. почти во всех случаях использование одного исходного оборота реплицирует и реализацию другого, поэтому общая семантическая направленность трансформы рассматривается как имплицитная, благодаря континуативности по отношению одного прототипа к другому. Вообще, такая ФЕ, как «коридоры власти», довольно активно используется в составе присоединительных контаминационных выражений. Например: «В коридорах власти потянуло "афганцем"» (Н.Ефимович, "КП") – о конфликте Союза ветеранов Афганистана с государственными органами; «Охота за ведьмами в коридорах власти неожиданно стала любимым видом спорта российских журналистов» (А.Филинов, "РВ") и др. Присоединительная контаминация позволяет активизировать не только односоставные (номинативные) или двусоставные устойчивые структуры, но и неполные адъективные, адвербиальные, инфинитивные и др. конструкции. Например: «По лезвию ножа, взявшись за руки» (ред., "МН"); «Духовной жаждою томим... Напиться что ли? Где же кружка?» (И. Вирабов, "КП"); «ТВ – оливковая ветвь или яблоко раздора» (ред., "РВ"). Удачной авторской находкой можно считать такое индивидуально-авторское преобразование, как «Потребительская корзина без дна всегда тянет на дно» (В. Сергеева, "КП") – об уровне жизни в России. Данная трансформа характеризуется сочетанием трех исходных форм: «Потребительская корзина» + «Корзина без дна» (= «Бездонная бочка») + «Идти на дно». Здесь использованы два способа контаминации: перекрещивание (потребительская корзина + корзина без дна) и присоединительная. Также отмечена замена некоторых элементов («идти» = «тянуть»; «корзина» – «бочка» – на положении контекстуальных синонимов), разложение («бездонный» – «без дна»).

Библиографический список

1. Большой академический словарь русского языка. Т. 8. Москва, Санкт-Петербург, 2007.
2. Гумилев Л.Н. *Этногенезис и биосфера земли*. Санкт-Петербург, 2013.
3. Шипицина Г.М. Структура значения слова и отношения между образующими её компонентами. *Филологические науки*. 1993; 3.
4. Ефимова С.Ю. Расширение как способ интенсификации коннотативного значения фразеологических единиц. *Коммуникативно-прагматические аспекты фразеологии*: тезисы докладов международной конференции. Волгоград, 20-29 сент. 1999 г. Волгоград, 1999.
5. Филд Дж. *Психоллингвистика: Ключевые концепты. Энциклопедия терминов (с английскими эквивалентами)*. Пер. с английского. Общая редакция И.В. Журавлева. М., 2012.

References

1. *Boľ'shoj akademicheskij slovar' russkogoazyka*. T. 8. Moskva, Sankt-Peterburg, 2007.
2. Gumilev L.N. *Etnogenezis i biosfera zemli*. Sankt-Peterburg, 2013.
3. Shipicina G.M. Struktura znacheniya slova i otnosheniya mezhdubrazuyuschimi ee komponentami. *Filologicheskie nauki*. 1993; 3.
4. Efimova S.Yu. Rasshirenie kak sposob intenzifikatsii konnotativnogo znacheniya frazeologicheskikh edinic. *Kommunikativno-pragmaticheskie aspekty frazeologii*: tezisy dokladov mezhdunarodnoj konferencii. Volgograd, 20-29 sent. 1999 g. Volgograd, 1999.
5. Fild Dzh. *Psicholingvistika: Klyuchevye koncepty. Enciklopediya terminov (s anglijskimi `ekvivalentami)*. Per. s anglijskogo. Obschaya redakciya I.V. Zhuravleva. M., 2012.

Статья поступила в редакцию 14.10.19

УДК 8; 821.161.1

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00213

Yan Kuan, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: ykuniqe@yandex.ru

"PILGRIMS": THE PATH OF ETHICAL UTOPIA AND INDETERMINISM. The paper analyzes evolution of an ethical principle of Gazdanov and his special historical concept in the novel "Pilgrims". Fundamental antihistorism, the isolation of the individual's inner world, the existential state of man in modern society, and the restoration of the humanistic postulate of the society are embodied in specific situations in the novel. The objective of the article is to trace the evolution of the ethical principle of Gazdanov after the 1940s, which is associated with a sharp change in the theme and style of his work after the World War II. At the same time, the author considers a problem of the two-plane nature of the novel and claims the existence of a higher court of fate as a result of the existential reflection of the writer. It is concluded that the author develops the old themes of humanistic personalism and indeterminism, two lines interweave special patterns of the writer's worldview. On the one hand, this is the ethical utopia of Gazdanov, based on humanistic principles, from his point of view, inherent in awakened personalities, and on the other hand, this is the superiority of random fate over the will of the person, which is shown through the death of Fred in the final of the novel.

Key words: Gaito Gazdanov, "Pilgrims", antihistorism, existentialism, ethics, double world, personality, chance.

Янь Куань, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: ykuniqe@yandex.ru

«ПИЛИГРИМЫ»: ПУТИ ЭТИЧЕСКОЙ УТОПИИ И ИНДЕТЕРМИНИЗМА

Статья посвящена анализу эволюции этического принципа Г. Газданова и его особой исторической концепции в романе «Пилигримы». Принципиальный антиисторизм, замкнутость внутреннего мира индивида, экзистенциальное состояние человека в современном обществе и восстановление гуманистического постулата общества воплощались в конкретных ситуациях романа. Цель статьи – проследить эволюцию этического принципа Газданова после 1940-х гг., с которым связано резкое изменение темы и стиля творчества Газданова после второй мировой войны. В то же время автор рассматривает проблему двупланности романа и утверждает существование высшей инстанции судьбы как результат экзистенциального размышления писателя. Сделаны выводы о том, что автор в романе «Пилигримы» развивает прежние темы гуманистического персонализма и индетерминизма, две линии сплетают особые узоры миропонимания писателя. С одной стороны, это этическая утопия Газданова, основанная на гуманистических принципах, с его точки зрения, присущих пробыженным личностям, и с другой стороны, это превосходство случайной судьбы над волей личности, что показано через смерть Фреда в финале романа.

Ключевые слова: Гайто Газданов, «Пилигримы», антиисторизм, экзистенциализм, этика, двоемирие, личность, случайность.

Роман «Пилигримы» был впервые опубликован в «Новом журнале» в 1953 – 1954 гг. В центре его сюжета находятся события, происходящие в Париже первой половины XX века, а герои представляют широкую социальную панораму французского общества. Это первый газдановский роман, в котором автор окончательно отказывается от автобиографичности: в нём отсутствует традиционное для произведений писателя изображение персонажей-эмигрантов и русской среды в целом. Метафорическую же основу действия составляет духовный путь – история преображения нескольких героев. Своего рода метаописанием сюжета становятся слова одного из второстепенных персонажей, Лазариса: «Мне кажется, Жерар, что мы все похожи на пилигримов, которые в пути забыли о цели их странствия» [1, с. 458].

Новый роман отличается от произведений Газданова 1930 – 1940-х гг. как стилистически, так и тематически. Так, в нём исчезают характерные для Газданова взаимопроникновение фантазии и действительности, раздвоение личности и глубокий скептицизм главного героя, лиричность повествования и обращение к технике потока сознания. Теперь в романе господствует принцип очевидности и стабильности окружающего мира, отражающий стремления героев к здоровому реализму мировосприятия, в нём сильны типично феноменологическое мироощущение, религиозно-этические интенции повествования и утверждение гуманистического нравственного идеала. Все эти черты позволили исследователям утверждать, что произведение представляет собой типичный роман воспитания с жанровой зависимостью от притчи. Дженеш писал о романе: «Это – развернутая притча, нравоучительная сказка, задуманная таким образом, чтобы иллюстрировать идеи эпиграфа на наглядных примерах» [2, с. 177]. Е. Прокуркина в этом романе видит «память тех жанров, которые ориентированы на установление диалога человека с вечностью, – это прежде всего миф, притча, житие» [3, с. 292]. А Кибальник в своей монографии утверждает, что в романах «Пилигримы» и «Пробуждение» автор становится на позиции христианского морального экзистенциализма, которые напоминают об учении французского философа Г. Марселя [4, с. 313 – 314].

Тем не менее, роман лишь на первый взгляд может показаться художественно невзыскательным и обнажающим свои смысловые скрепы. Тщательный анализ метафороз персонажей и проследживание эволюции авторской этики и исторической концепции, продемонстрированных в двух послевоенных романах Газданова, позволяют читателям увидеть, что «Пилигримы», как и романы, созданные до 1950 года, продолжают оставаться авторским художественным размышлением о способе преодоления исторического детерминизма, с одной стороны, и эгоцентрической позиции, свойственной символическому мировосприятию, – с другой.

Для того чтобы понять этот глубинный смысл романа, нам прежде всего необходимо кратко охарактеризовать эволюцию авторского мировоззрения с 1930-х до 1950-х гг. Развитие мировоззрения Газданова, как предложил в конце 1990-х гг. С. Кабалоти в книге «Поэтика прозы Гайто Газданова 20-30-х годов», является образцово диалектическим. В названной книге С. Кабалоти характеризует художественное творчество Газданова общей амбивалентностью на разных уровнях художественной структуры. «На идейно-философском уровне интерес к эзотерике и мистицизму неразрывно соединяется с рационализмом; к гностицизму подключается консеквентный агностицизм. На уровне сюжетосложения тенденция к некоторой сюжетной незавершенности во многом предопределяется тяготением структуры к своему рода «типологической амбивалентности», когда ей в равной мере присущими оказываются черты структуры бессюжетного типа и элементы сюжета. На художественно-стилевом уровне романтическое визионерство соединяется с реалистическим психологизмом...» [5, с. 15 – 16]. А в книге «Гайто Газданов и творческие искания серебряного века» Ю. Бабичева развивает мнение Кабалоти и определяет особенность творчества Газданова как синтез реализма с символизмом [6, с. 11 – 12]. Соглашаясь с данным определением, рассмотрим вопрос о мировоззрении Газданова более конкретно, с опорой на названный роман.

Безусловно, исходной пункт диалектической спирали писателя – антиисторическая позиция, четко обозначившаяся уже в его дебютном романе «Вечер у Клэр». Романтический дух, прорывающийся за пространственно-временной континуум, всемогущая творческая сила, которая побеждает механический, позитивистский закон причинности, и стремление к ирреальному существованию составляют внутреннее концептуальное ядро данного романа. Нетрудно заметить,

что позиция повествователя опирается на жизнотворческие идеи символистов, жаждавших соединить жизнь и искусство. В. Ходасевич охарактеризовал руководившие ими устремления так: «...и действительность, и литература создавались как бы общими, порой враждующими, но и во вражде соединенными силами всех попавших в эту необычайную жизнь, в это “символическое измерение”» [7, с. 21]. Однако для Газданова само символическое мироощущение скоро стало объектом критики из-за своей закрытости и потенциального эгоцентризма. Традиционное для критики символизма двоемирие становилось невыносимым душевным бременем для повествователя в таких романах, как «История одного путешествия» и «Ночные дороги». Выход из такого трудного положения отражен в двух послевоенных романах Газданова, «Призраке Александра Вольфа» и «Возвращение Будды». В них главным героем, с одной стороны, сопротивляется искушению порвать с действительностью и раствориться в воображаемом мире, а с другой – пытается подняться над ограничениями, наложенными низким социальным происхождением, и захватить подлинную жизнь. В конце концов, герои последних романов возвращаются в реальность, осознавая самоценность феноменологического бытия и отыскав духовную опору (любовь) в жизни.

Обретенное героями и самим Газдановым мировоззрение именуется учеными по-разному. Его называют и христианским моральным экзистенциализмом, и французским персонализмом, и масонским принципом. В любом случае все эти воззрения связаны с утверждением традиционного гуманистического постулата: любить и понимать друг друга, помогать друг другу. Именно об этом Рожж говорит Фреду, отвечая на вопрос о смысле жизни: «Я долго думал над этим [оправданием жизни] и пришел к одному выводу. Он не новый, он известен тысячи лет. Если у тебя есть силы, если у тебя есть стойкость, если ты способен сопротивляться несчастью и беде <...>, вспомни, что у других нет ни этих сил, ни этой способности сопротивления. И ты можешь им помочь» [1, с. 447].

Гуманистический посыл романа хорошо иллюстрируют истории духовных метафороз двух главных героев, Роберта и Фреда. Через их судьбы писатель демонстрирует два варианта пробуждения личности, которые даются как ответ на две названные выше угрозы утраты стержня в человеке: искушение сверхреальностью и ополнение под влиянием низкой социальной среды.

С первой опасностью связана судьба Роберта. Проблема героя, как явствует из романа, заключается в преобладании отвлеченного интереса над реальным, в попытке заменить действительность воображением. Он хочет жить подобно вымышленным персонажам из прочитанных им книг, и его мучит невозможность претворить искусство в действительность. В реальной жизни он никогда не испытывал сильных чувств, обуревающих персонажей романов, не переживал приключений, о которых рассказывает авантюрный жанр, а потому реальность кажется Роберту скучной и бессмысленной. В начале романа автор не один раз подчеркивает отсутствие жизненной силы и энтузиазма в этом молодом человеке: «До сих пор в его существовании не было, казалось, ничего, что стоило бы защищать до конца или чего стоило бы добиваться» [1, с. 305]. Естественно, что, подобно Николаю Соседову в романе «Вечер у Клэр», чувствуя одиночество и беспомощность к самореализации в реальности, Роберт уходит в себя и создает «вторичную действительность» посредством воображения. Кажется, это заполняет его душевную пустоту и смягчает боль от бессмысленности существования. Но на самом деле замкнутость воображаемого мира ещё усиливает одиночество и опустошенность: «Он шел и думал в тысячный раз о том, что так это продолжаться не может, что необходимо это изменить. Надо было найти цель, к достижению которой следовало стремиться, или какой-нибудь вид деятельности <...>, нужно было перейти от созерцательного метода к экспериментальному <...>, чтобы особенное стечение внешних обстоятельств заставило его выйти из той постоянной душевной летаргии» [1, с. 311].

Перед Фредом встает иная трудность. Впервые мы встречаем героя только в середине романа, в магазине Лазариса. Он изображен писателем как холодно-кровный жулик с твердым характером. Этот человек ничего не боится и добивается цели любыми средствами. Позже автор объясняет источник формирования подобной жестокости. В этом процессе определяющую роль сыграла среда. Значительная часть текста посвящена описанию его бедняцкого детства: насилие, драки, убийство, пьянство, нищета, одиночество, смерть близких – вот то, что мир дал герою на заре жизни. Для того чтобы жить, Фреду пришлось выучиться использовать все средства, даже самые коварные и аморальные. Автор указывает-

ет на высокую степень детерминированности человека средой, ограничивающей его моральное развитие. Очевидно, что Фред мог бы стать другим человеком, если бы в его судьбу не вмешался жестокий сожигатель матери. Фред чуть не убил его потому, что больше не смог выносить его издевательства. С тех пор он уверовал, что сильный поедает слабого. И бродячая жизнь только подтвердила его воззрения. Долгое время он руководствовался лишь животным инстинктом самосохранения, не размышляя о значении жизни. Поэтому, с точки зрения автора, именно современное общество является виновником трагедии Фреда. Тлетворное влияние среды отравило его душу и лишило возможности личного развития. В конце концов, Фред стал воплощением типа ницшеанского сверхчеловека, в глазах которого людская жизнь не имеет ценности. Не случайно Жанина определила его как современного Раскольника: «Человеческая жизнь для него не играет роли <...>, ему не известно чувство страха<...>, он сам глубоко убежден в своей собственной необыкновенности, в том, что ему предстоит исключительная судьба и нет препятствий, которые могли бы его остановить» [1, с. 336].

Но и замкнутый эгоцентризм, и разрушительное влияние среды преодолеваются героями с помощью любви и взаимопонимания. Роберт окончательно изменился после того, как встретил Жанину и решил помочь ей. Писатель использует миф о Пигмалионе и Галатее как архетипическую модель отношений персонажей. В процессе «творения» Роберт полюбил свою Галатею Жанину и увидел в ней единственную цель своего существования на свете. Впервые в жизни Роберт почувствовал себя таким нужным для других: «С недавнего времени у него появилось еще одно, чего тоже не было до сих пор, – сознание личной ответственности за себя и за Жанину» [1, с. 472]. Благодаря чувству к Жанине и ответственности за её судьбу Роберт избавился от притяжения отвлеченного мира и реализовал себя в действительности: он живет подлинной жизнью и пронзительно ощущает реальность земного бытия.

Фред начинает меняться в тот момент, когда осознает ограничения, наложенные на него средой. Сидя в кафе и слушая случайный разговор двух людей, он так и не смог понять содержание диалога, хотя он велся по-французски. Желание переступить через границы своей среды с её узкими понятиями подталкивает его пойти после тюремного заключения к Рожэ. От него герой впервые в жизни узнал, что человек может и должен сам решить, кем он желает быть. В словах Рожэ, обращённых к Фреду, слышен авторский выпад против механистического детерминизма: «Но начиная с известного момента, всякий человек становится ответственным за то, что он делает» [1, с. 448]. При помощи Рожэ Фред начинает стоическую жизнь в лесу. На глазах у читателя происходит метаморфоза. Фред постепенно выходит из-под власти криминального мира и из зловещего сутенера превращается в образованного и трудолюбивого человека (он долгое время занимается чтением и работает сторожем в лесу), решившего посвятить свою жизнь помощи другим и обретшего в этом смысл собственного существования.

Таким образом, преображения этих героев демонстрируют два варианта жизненного сценария. Роберт обрел себя и цель жизни тогда, когда стал помогать другим. Он вышел из закрытого мира своих фантазий и поборол эгоцентризм. А Фред преодолел губительное влияние маргинальной среды и получил возможность жить той жизнью, которая могла бы быть у него изначально в других обстоятельствах. Оба реализовали себя в действительности и дошли до конца пути «апаломничества» благодаря тому простому гуманистическому принципу, который выражен в словах Рожэ: «Этим людям надо помочь. Для меня лично в этом смысл человеческой деятельности. Огромное большинство людей надо жалеть. На этом должен строиться мир» [1, с. 475].

В социальном плане Газданов создает утопическую общественную модель, основанную на ряде гуманистических постулатов, таких как взаимопонимание, ответственность, труд и любовь. Создание такого идиллического общества возможно для писателя путем преодоления исторического детерминизма и индивидуализма, которые препятствуют пробуждению и развитию личности в современном капиталистическом обществе. Идеальным примером пробуждения личности служит перерождение Фреда.

Однако в романе существует инстанция, которая превосходит силу социальной действительности. Это антиисторически и индетерминистски осмысленная судьба. Именно тогда, когда Фред начал реализовывать себя в жизни, когда он почувствовал, что «каждый шаг действительно приближает его к тому, о чем говорил Рожэ, и что теперь нет в мире силы, которая могла бы его остановить и заставить его отказаться от этого» [1, с. 476], к нему приближается смерть. «Но он не мог знать, что для этого понимания и выполнения того, что было теперь его главной целью, и для жизни в этом новом, блистательном мире у него не оставалось времени...» [1, с. 476]. Это уверенное утверждение о будущей судьбе Фреда принадлежит высочайшей в художественном мире романа повествовательной инстанции. Автор здесь играет роль абсурдной судьбы и пророчествует о неизбежной смерти, перед которой Фред остается бессильным и слабым. Несомненно, что авторское вмешательство в сюжет обнаруживает существование другого плана бытия. Этот метафизический план выражает авторскую антиисторическую позицию и его размышления об экзистенциальном уделе человека. Внезапная смерть Фреда в конце романа доказывает доминирование случайной судьбы над человеческой рациональностью. Гуманистический дух может быть лекарством для деградировавшего общества и способом пробуждения личности, но это не значит, что человек может полностью овладеть своей судьбой.

Газданов, по существу, проявляет себя как агностик, а его роман оказывается антирационалистским. С точки зрения писателя, далеко не всё зависит от человеческих стремлений и усилий. Абсурдная и даже ироничная смерть Фреда, падение с обрыва, – это победа случайности над человеческим желанием. В других частях романа также проглядывают намеки на господство в жизни случайности. Так, встреча Роберта и Жанины – невероятное совпадение. Роберт выходит однажды из дому после обеда. Он даже не знает ещё, куда пойдет и что будет делать. Он занимает место в кинотеатре, но, не досмотрев фильм, отправляется на бульвар. В это время он и услышал хриплый голос Жанины. Воссоздавая этот эпизод, писатель не раз подчеркивает невероятность совпадений, приведших к встрече героев, но именно эта встреча окончательно меняет их судьбы. Кроме того, случайно проявление Жерара на месте автомобильной катастрофы, произошедшей с Валентиной, случайна смерть сенатора Симона от сердечной болезни, когда Фред приходит к нему (аллюзия на «Пиковую даму») и прозрение Роберта о засаде, устроенной Фредом в его доме. Все эти эпизоды свидетельствуют о решающей роли случая в судьбах героев. Последнее происшествие, смерть Фреда, сводит в единую концептуальную точку линии различных персонажей. Прежде их судьбы могли казаться параллельными, но теперь сходятся как фрагменты единого мотива случайности и непостижимости судьбы.

Полупрозрачное, явленное намеками существование верховной инстанции судьбы характерно и для ранних произведений Газданова. И случайное собрание персонажей романа «Полёт» в самолете, который позже падает в море, и встреча главного героя с его двойником в «Призраке Александра Вольфа», и освобождение там же главного героя от тюрьмы благодаря ряду удивительных, почти чудесных совпадений – все эти события отражают антидетерминистскую позицию Газданова, выступавшего против закономерностей исторического процесса и любой трансцендентальной абстрактной целенаправленности.

В своей монографии Л. Диенеш отмечает существование двух инстанций в некоторых романах Газданова. Но он рассматривает случайности как неудачи на пути иллюстрации причинно-следственных отношений, то, что лишает повествование правдоподобия: «В романе возникает естественное напряжение между выбранной сюжетной структурой <...> и идеологией игры случая, иллюстрацией которой она призвана служить <...>, увлекательные сюжеты, имеющие начало и конец, и случающиеся по ходу действия повороты судьбы – капризы случая – оказываются несовместимыми, потому что делают повествование неправдоподобным» [2, с. 171]. Понятно, почему Диенеш позже признает финал романа «Пилигримы» весьма неудачным: «Эта смерть отравляет весь роман, ибо неизбежно возникает сомнение относительно того, имеет ли идея Рожэ какой-либо смысл перед лицом случая и смерти. И все же после размышления становится ясно, что происходит во внутренней жизни его героев, в отношении которой смерть Фреда не была трагически бессмысленна, поскольку он умер после достижения поставленной цели» [2, с. 179]. Очевидно, внезапная смерть Фреда воспринята Диенешем как доказательство торжества гуманистической идеи Рожэ над смертью, как способ перехода героя от земной жизни к вечности. Но может быть, существует и другая версия интерпретации? Ведь последние фразы романа не дают читателям никакого намека на победу над смертью или переход в вечность: «Тело его было разбито, руки и ноги сломаны, но лицо не пострадало, и мертвые его глаза прямо и слепло смотрели перед собой – в то небытие, из которого он появился и которое вновь сомкнулось над ним в холодной и безмолвной тьме» [1, с. 475]. Небытие, где царит холодная и безмолвная тьма, разве это картина победы над смертью? Наоборот, здесь чувствуется холодная игра случая как нерушимый закон бытия. Напомним, что первая половина фразы Лазариса часто истолковывается исследователями как обобщение сюжета всего романа: «Мне кажется, Жерар, что мы все похожи на пилигримов, которые в пути забыли о цели их странствия» [1, с. 458]. Но вторая её половина не менее важна, потому что раскрывает метафизический смысл романа – утверждение случайности как высшей правды: «Но мы начинаем понимать, что другого пути для нас, может быть, не было и что, во всяком случае, он был не таким, каким мы себе его представляли» [1, с. 458].

Нет никакого сомнения, что идея Рожэ не утрачивает смысла перед лицом смерти и произволом судьбы. Это не борьба между человеческой нравственностью и роком, это два параллельных плана текста, две составляющие жизненной философии Газданова. С одной стороны, Газданов считает гуманистическую идею Рожэ необходимым условием пробуждения личности, лекарством от давления несовершенного общества. С другой стороны, он не преувеличивает силу субъективной активности человека. Газданов отрицает закономерности исторического процесса и смело признает нелепость и абсурдность судьбы, и даже бессилие человека перед смертью.

Вообще, роман «Пилигримы» свидетельствует о сложности эволюции философского мышления Газданова. Один аспект его философии – морализаторский, антиэгоцентрический, основан на традиционном гуманистическом учении (вот почему последний, незаконченный роман писателя «Переворот» посвящен широкой общественной, политической теме, что на первый взгляд совсем несвойственно его художественному мышлению). Другой же аспект – антиисторический. Тяготение к ценностям гуманизма не приводит писателя к общественной утопии и искажению реальности именно потому, что он стоек в своем антиисторизме и признании силы случайности в мире. Это для него – высшая правда бытия.

Библиографический список

1. Газданов Г. Пилигримы. *Гайто Газданов*. Собр. соч.: в 5 т. Москва: Эллис Лак, 2009; Т. 3: 295 – 476.
2. Диенеш Л. *Гайто Газданов. Жизнь и творчество*. Владикавказ: Изд-во Северо-Осет. ин-та гуманитарных исслед., 1995.
3. Проскурина Е.Н. *Единство инскоказания: о нарративной поэтике романов Гайто Газданова*. Москва: Новый хронограф, 2009.
4. Диенеш Л. *Гайто Газданов. Жизнь и творчество*. Владикавказ: Изд-во Северо-Осет. ин-та гуманитарных исслед., 1995.
5. Кабалоти С.М. *Поэтика прозы Гайто Газданова 20 – 30-х годов*: монография. Санкт-Петербург: Петербургский писатель, 1998.
6. Бабичева Ю.В. *Гайто Газданов и творческие искания серебряного века*. Вологда, издательство ВГПУ «Русь», 2002.
7. Ходасевич Вл.Ф. *Некрополь. Литература и власть. Письма Б.А. Садовскому*. Москва: СС, 1996.

References

1. Gazdanov G. *Piligrimy. Gajto Gazdanov*. Sobr. soch.: v 5 t. Moskva: "Ellis Lak, 2009; T. 3: 295 – 476.
2. Dienesh L. *Gajto Gazdanov. Zhizn' i tvorchestvo*. Vladikavkaz: Izd-vo Severo-Oset. in-ta gumanitarnykh issled., 1995.
3. Proskurina E.N. *Edinstvo inoskazaniya: o narrativnoj po'etike romanov Gajto Gazdanova*. Moskva: Novyj hronograf, 2009.
4. Dienesh L. *Gajto Gazdanov. Zhizn' i tvorchestvo*. Vladikavkaz: Izd-vo Severo-Oset. in-ta gumanitarnykh issled., 1995.
5. Kabaloti S.M. *Po'etika prozy Gajto Gazdanova 20 – 30-h godov*: monografiya. Sankt-Peterburg: Peterburgskij pisatel', 1998.
6. Babicheva Yu.V. *Gajto Gazdanov i tvorcheskie iskaniya serebryanogo veka*. Vologda, izdatel'stvo VGPU «Rus'», 2002.
7. Hodasevich Vl.F. *Nekropol'. Literatura i vlast'. Pis'ma B.A. Sadovskomu*. Moskva: SS, 1996.

Статья поступила в редакцию 14.10.19

УДК 070

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00214

Vitvinchuk V.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: amon-ra17@mail.ru
Lavrishcheva M.S., student, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: lavrshcheva@mail.ru

FEATURES OF RUSSIAN PODCASTS (BASED ON MEDUZA). The article discusses a phenomenon of podcasting in Russian media space. The experience of creating and publishing podcasts in foreign (American) publications is described. Several classifications of the genre, which are offered by foreign and Russian researchers, are compared. The experience of studying this issue in Russia and abroad is considered. American scientists have identified trends in the development of the genre, while in Russia it has not received much of the theoretical development. The authors consider the process of formation of podcasting in Russia. For this purpose, analysis of podcasts of Meduza publication and statistics of the site is carried out. The conclusion is made about the catching development of the phenomenon in Russia, genre identity and cultural readiness of the listener to the most frank and living format.

Key words: podcasting, podcast, media space, media, information, radio, multimedia, journalist, radio, television, newspaper, bloggers, media corporations, content.

V.V. Vitvinchuk, канд. филол. наук, доц. каф. теории и практики журналистики, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: amon-ra17@mail.ru

M.S. Lavrshcheva, студент, каф. теории и практики журналистики, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: lavrshcheva@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РОССИЙСКИХ ПОДКАСТОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ ИЗДАНИЯ «MEDUZA»)

В статье рассматривается явление подкастинга в российском медиапространстве. Описывается опыт создания и публикации подкастов в зарубежных (американских) изданиях. Сравняются несколько классификаций жанра, которые предлагаются зарубежной и российской исследовательницами. Рассматривается опыт исследования этой проблематики в России и за рубежом. Американским ученым выделены тенденции развития жанра, тогда как в нашей стране явление не получило должной теоретической разработки. Авторы рассматривают процесс становления подкастинга в России. Для этого проводится анализ подкастов издания Meduza и статистических данных сайта. Делается вывод о догоняющем развитии явления в России, жанровом своеобразии и культурной подготовленности слушателя к максимально откровенному и живому формату.

Ключевые слова: подкастинг, подкаст, медиапространство, СМИ, информация, радио, мультимедиа, журналист, радио, телевидение, газета, блогеры, медиа корпорации, контент.

В сегодняшнем медиапространстве мало быть просто слушателем, зрителем или читателем. Человек стремится выйти из оформленного теоретиками ряда «аудитория» и стать соучастником, понять, что он тоже часть события или явления, о котором говорит журналист. Кроме того, традиционные медиа и инструменты – радио, телевидение, газета перестают удовлетворять читательский интерес. Все сложнее увидеть событие изнутри, составить свое мнение, представить, как все происходило. Поэтому распространяются подкасты – их делают крупные издания наряду с блогерами и гражданскими журналистами.

Этот жанр позволяет полностью раскрепоститься, рассказать историю, не ограничивая себя форматом радио. В России он ещё не используется так широко, как в зарубежных корпорациях. Поэтому российский подкаст находится в подвешенном состоянии – вне жанра. О зарубежных изданиях можно утверждать ровно противоположное. На платформе Radiotopia публикуются подкасты разного характера: развлекательные, просветительские, исторические и расследовательские. Такие корпорации продолжают набирать подписчиков и постоянных слушателей. Их слушают по всему миру – это удобно совмещать с другими делами и не нужно тратить время на чтение.

Многие американцы не представляют свою жизнь без подкаста, потому что это своего рода вовлечение в обсуждение, рассмотрение ситуации глубоко аналитически. При этом человек не напрягается, не вслушивается в шаблонные новости, ограниченные эфирным временем.

Тема подкастинга в широком смысле ещё не получила должной теоретической разработки в российских изданиях. За рубежом уже сформулировано определение подкаста – «цифровой аудиофайл, доступный в Интернете для загрузки на компьютер или мобильное устройство, как правило, доступный в виде серии,

новые партии которой могут быть получены подписчиками автоматически [1]». Как видим, в определении делается акцент на «многосерийность» подкастов. Действительно, жанровая проработка (особенно на американских порталах) включает не только общность темы или подбора героев, а сторителлинг – последовательно проработанную историю.

Р. Берри справедливо отмечает, что в современном производстве подкастов прослеживаются две тенденции:

1. Создание контента силами профессионалов радиовещания и (или) связанных с брендами
2. Запись подкастов простыми пользователями в отрыве от медиа-индустрии [2].

Российские авторы в основном пишут на узкоспециализированную проблематику. З.К. Саламова рассматривает явление «реальных преступлений» в аудио-подкастах. Исследовательница воспользовалась методологией Генри Дженкинса о «культуре соучастия» и использовала 17 аудио-материалов – подкастов выпуска МЛУ: «Намеренно отрицая себя от профессионалов радио и знатоков криминологии, ведущие подкаста «МЛУ» четко идентифицируют себя как фанатов жанра «реальное преступление». Карен и Джорджия часто напоминают слушателям о насмотренности и начитанности в области развлекательных нарративов о реальных преступлениях. Ведущим нравятся истории, в которых события не поддаются рациональному объяснению и вызывают у них сильные эмоции [3]».

У ведущих появляется возможность для реализации творческого потенциала, откровенного диалога со слушателем и возрождения некогда популярных жанров. В интервью на портале «журналист» Виктория Некрасова – преподава-

тель института журналистики и литературного творчества – опираясь на зарубежный опыт, подчёркивает: «Еще про популярность – компания Marvel весной 2018 года собирается выпустить на платформе *Stitcher* в пакете Premium подкаст «Росомаха: Долгая ночь», созданный в формате радиоспектакля. После обкатки на *Stitcher* подкаст будет запущен и на других аудио-площадках. Но случится это не раньше осени 2018 года. Сценарий 10-серийного проекта написал автор комиксов Бен Перси [4]».

Неверно будет считать, что явление подкастинг абсолютно вне жанра. Свообразие его как раз в том, что типология у специалистов различается – одни выделяют несколько общих форм, другие рассматривают большой набор признаков. Виктория Некрасова выделяет жанры «документалистика, комедия, investigative journalism, ток-шоу, аналитические передачи [4]». Наиболее обширную классификацию предлагает Джулия Сапиро – руководитель Radiotopia: «infocast (информационный), backcast (про прошлое), crimecast (расследование преступлений), чамкаст (дружеский подкаст), хамблкаст (неординарные истории), риалкаст (что сейчас), фикшнкаст (про научную фантастику, например), хаукаст (лайфхаки), сиквелкаст (про истории), втф-каст (шоазхрен) [4]».

«Пересадить» подобную классификацию на российскую действительность проблематично, поскольку если примеры backcast, риалкаст, infocast на русском языке уже есть, то другие не предназначены для российского слушателя – не сформирована культура осмысленного потребления контента.

В исследовании Knight Foundation представлены результаты крупного социологического исследования аудитории индустрии подкастинга. Было собрано 28964 интервью со слушателями старше 18 лет. 85% взрослых предпочитает получать информацию со смартфонов. На основе этих данных исследователи выделили тип Super listener – человек, который слушает подкасты более 10 часов в неделю. Характеризуют супер-слушателя так:

1. Больше потребление контента (по часам и по прослушанным шоу).
2. Предпочтение подписке и смещенное во времени потребление.
3. Опора на мобильное потребление, как правило, в пути.
4. Готовность продвигать контент другим и полагаться на сарафанное радио.
5. Предпочтение всестороннему содержанию.
6. Лояльность к публичным СМИ и готовность инвестировать – даже при снижении уровня вещания [5].



Рис. 1. Материалы социологического исследования подкастинга Knight Foundation [5]

Такой способ потребления подкаст-контента нельзя отнести к российской действительности. Большинство традиционных СМИ – федеральное радио и телевидение – пользуются стандартным форматом и шаблонами. Следовательно, переход из развлекательного в просветительский, образовательный и исследовательский подкастинг длится дольше. Первыми запустить такие аудиоматериалы в СМИ стала «Новая газета». Позже инициативу подхватила редакция «Медузы».

8 июня 2017 года на Meduza опубликовали материал о том, как в издании началось создание подкастов. По сути, саму задумку и первые пробы относят к осени 2016 – не все удавалось, какие-то жанры не приживались, опросы аудитории помогли выявить, что наиболее предпочтительно. В итоге сделали вывод: «Наша изначальная идея – сделать аудиовыпуски новостей для приложения – оказалась провальной. Подкасты – это голоса, которые живут в ваших ушах. Они должны быть друзьями слушателя, а для этого нужно установить контакт [6]». Но классическое радио тоже одной из своих целей считает установление контакта.

Top Ten Episodes

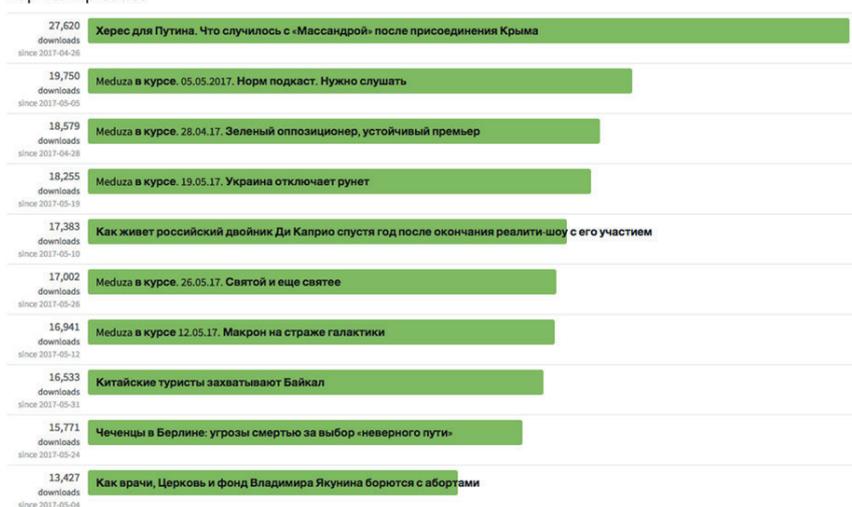


Рис. 2. Статистические данные по подкастам Meduza на 5.06.2017 [6]

А вот мысль о том, что подкаст должен быть другом, т.е. внушать доверие и рассказывать историю максимально откровенно (причем средства здесь играют не главенствующую роль), оказывается ключевой.

Подкасты на медузе на момент 8.10.2019 публикуются в разных рубриках:

1. Текст недели. Лучший текст недели публикуется в аудиоформате или в виде интервью с автором. Чаще это расследования или истории, которые часть аудитории не дочитывает.
2. Медуза в курсе. В рубрике обсуждаются ключевые события недели. Работа также ведется в нескольких жанровых категориях. Появляются экстренные выпуски, если новость широко обсуждается и требует детальной проработки незамедлительно.
3. Рубрики «Книжный базар», «История болезни», «Так и будет», «Перемотка», «Как жить», «Сперва роди», «Лабил», «Розенталь и Гильденстерн» узконаправленные. В них со временем сформировался тематический ракурс. По направленности эти подкасты отвечают актуальным общественным запросам, либо подразумевают просвещение через развлекательность, как «Книжный базар», где в описании отмечают книги, которые можно почитать и фильмы, на которые советуют обратить внимание.
4. Партнерские материалы. Их характер просветительский, общеобразовательный или культурологический. Эти подкасты могут быть вписаны в одну из рубрик. Материал «Мышь в депрессии и ухо кролика» был опубликован совместно с фармацевтической компанией «Новартис» в рубрике «История болезни».

По данным статистических сервисов портала на 5 июня через подкаст-приложения для iOS и Android или напрямую через RSS подкасты «Медузы» послушали 400 000 раз. Подкасты также живут на Soundcloud, YouTube (цифры в пределах статистической погрешности) и в виде mp3 в Telegram и Вконтакте. В среднем один подкаст «Медузы» слушают 15 000 раз [6].

С 2017 года слушать подкасты стали больше, увеличилось количество рубрик. Так, из 17 аудио-материалов с 30.08.2019 по 10.10.2019 средний хронометраж – 27 мин. Формат подкастов – интервью и текстовка журналиста.

Стоит отметить, что в подкастинге на портале намечается заимствование особенностей радио. Несмотря на стремление к «неформату» и откровенности,

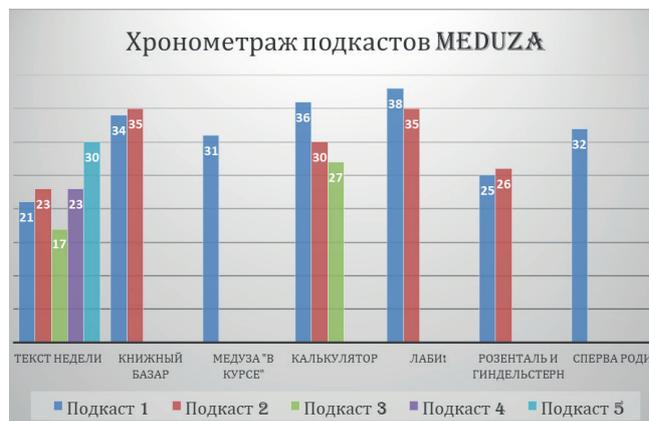


Рис. 3. Статистические данные, подготовленные по сайту Meduza [7]



Рис. 4. Статистические данные, подготовленные по сайту Meduza [7]

используется традиционное полуразвлекательное интервью, а в крупных материалах (30-36 минут) часто встречаются вещи «около темы». Так, в подкасте за 4.09.2019 «Глава, в которой взрослые смотрят «Историю игрушек», читают Гарри Поттера и радуются!» гость – кинокритик Антон Долин – сам возвращает слушателя к теме разговора: «Если вернуться к той же истории игрушек, с которой мы начали... [7]» В итоге с обозначенного в заголовке мультфильма и вселенной Д. Роулинг, а также проблемной тематики возрастного ограничения в кинотеатрах происходит переход к рекомендациям детских книг для взрослых. В рубрике «Книжный базар» публикуются списки рекомендованных фильмов и книг.

Рубрика «Текст недели» часто ориентирована на специфического слушателя – члена журналистского сообщества, который разбирается в особенностях СМИ. В подкасте за 7.09.2019 журналистка Александра Сивцова рассказывает о том, как проходила подготовка материала о бесланской трагедии: «Журналист из «Комсомольской правды» говорит отказался [7]». Интервью развлекают фрагментами истории – рассказами журналистов-очевидцев, что добавляет ей реализма и живости. Слушатель – потенциальный соучастник – прочувствует страшную обстановку теракта, произошедшего 15 лет назад.

Ещё один специализированный подкаст – Розенталь и Гиндельстерн. Эта рубрика – лингвистические исследования и перспективы. Простым языком студийные гости студии рассказывают слушателю о заимствованных словах, трансформация русского языка и проч. Но вместе с определённой направленностью аудио-материала для филологов, выпускников журналистских факультетов и, конечно, лингвистов литература по типу «Русский язык на грани нервного срыва» Максима Кронгауза не является открытием (эту книгу советуют к прочтению ведущие Владимир Пахомов и Александр Садиков в подкасте «Поговорить о русском языке и остаться в живых: почему нас раздражают любые изменения в языке?» за 30.09.2019 [7]).

Поэтому справедливо говорить об интеграции специализированного контента с массовым. К сожалению, российские подкасты на интернет-порталах и СМИ холдингах всё ещё массовоориентированные. А вот на платформах Вконтакте, YouTube заимствование из-за рубежа происходит быстрее – публикуются действительно узкоспециализированные вещи, которые могут служить площад-

кой для обмена опытом между профессионалами в своей области или курсами в аудиальном формате.

Партнерский проект «Лаб!» отличается стилистикой сугубо развлекательной – житель Риги и радиоведущий Дубас Алекс беседует с журналистом Meduza о жизни в Латвии – бывшей союзной республике. К третьему подкасту начинает казаться, что первоначальная тематика и цель материала утеряна – журналисты просто беседуют о специфике еды ресторанах, обсуждают казусные ситуации, произошедшие с ними в этой стране. Но слушатель при этом остаётся за бортом. Причём в каждом выпуске отмечается, кто партнер по этому проекту. Авторы пишут в описании: «Этот подкаст «Медуза» придумала вместе с Латвийским агентством инвестиций и развития. Проект финансируется из средств Европейского фонда регионального развития [7]». Так намечается тенденция обеднения и потеря тематической направленности российских партнерских подкаст-проектов.

Проникновение СМИ на площадки подкастинга в социальные сети и другие популярные площадки налицо. Meduza размещает свои аудио-материалы во «Вконтакте». Авторы пишут в конце описания: «Подписывайтесь на подкаст в Apple Podcasts, Google Podcasts, CastBox, Также мы есть на «Букмейте», Яндекс.Музыке и YouTube [7]». Но проникновение происходит тотально и повсеместно, что, по нашему мнению, не является грамотным подходом.

Статистические данные по количеству исследуемых аудиальных материалов показывают, что за сентябрь за один рабочий день на сайт выкладывалось не более 3 подкастов. Среднемесячное количество оценивается менее чем в единицу – 0,46. Возможно, это связано с ограниченностью времени журналистов общественно-расследовательского издания или нехваткой специалистов.

Таким образом, подкастинг в российских масс-медиа сегодня носит договорный характер, наблюдается нечеткое понимание концептуальной разницы между радио и подкаст-индустрией, часто используются традиционные способы воздействия на аудиторию. Вместе с тем, начинает активно развиваться заимствованный и новый для России подход к пониманию слушателя, ответственности перед ним. Подкаст начал приобретать собственную жанровую канву, он модернизируется и растет вместе со слушателем-соучастником.

Библиографический список

1. Podcast. Available at: en.oxforddictionaries.com/definition/podcast
2. Berry R. Serial and Ten Years of Podcasting: has the medium grown up? *Radio, Sound and Internet Proceedings of Net Station International Conference*. Ed. by M. Oliveira, F. Ribeiro. Braga: CECS (Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade), 2015.
3. Саламова З.К. Сторителлинг о «Реальных преступлениях» в аудио-подкастах: способы взаимодействия авторов и аудитории. *Вестник РГГУ. Серия «История. Филология. Культурология. Востоковедение»*. 2017; 10-2 (31). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/storitelling-o-realnyh-prestupleniyah-v-audio-podkastah-sposoby-vzaimodeystviya-avtorov-i-auditorii>
4. Распопова С. Интервью «Подкасты – это удобно». *Издание «Журналист»*. Available at: <https://jrnlist.ru/podcasting>
5. *Internet portal Medium. Исследование. Knight Foundation*. Available at: <https://medium.com/informed-and-engaged/understanding-public-medias-most-engaged-podcast-users-bb592cd7e03e>
6. *Подкасты! Или почему «Медуза» заговорила*. Материал интернет издания Meduza. Available at: <https://medium.com/@meduza/podcasts-3d505518d909>
7. Страница подкастов интернет издания Meduza. Available at: <https://meduza.io/podcasts>

References

1. Podcast. Available at: en.oxforddictionaries.com/definition/podcast
2. Berry R. Serial and Ten Years of Podcasting: has the medium grown up? *Radio, Sound and Internet Proceedings of Net Station International Conference*. Ed. by M. Oliveira, F. Ribeiro. Braga: CECS (Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade), 2015.
3. Salamova Z.K. Storitelling o «Real'nyh prestupleniyah» v audio-podkastah: sposoby vzaimodeystviya avtorov i auditorii. *Vestnik RGGU. Seriya «Istoriya. Filologiya. Kul'turologiya. Vostokovedenie»*. 2017; 10-2 (31). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/storitelling-o-realnyh-prestupleniyah-v-audio-podkastah-sposoby-vzaimodeystviya-avtorov-i-auditorii>
4. Raspopova S. Interv'yu «Podkasty – eto udobno». *Izдание «Zhurnalist»*. Available at: <https://jrnlist.ru/podcasting>
5. *Internet portal Medium. Issledovanie. Knight Foundation*. Available at: <https://medium.com/informed-and-engaged/understanding-public-medias-most-engaged-podcast-users-bb592cd7e03e>
6. *Podkasty! Ili pochemu «Meduza» zagovorila*. Material internet izdaniya Meduza. Available at: <https://medium.com/@meduza/podcasts-3d505518d909>
7. Stranica podkastov internet izdaniya Meduza. Available at: <https://meduza.io/podcasts>

Статья поступила в редакцию 14.10.19

Tetakayeva L.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: lyelya62@mail.ru

Abdulaeva R.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: rezeda1973@mail.ru

PROVERBIAL JUDGMENTS AND APHORISMS IN THE WORKS OF AVAR POETS AND WRITERS. The article considers and analyzes the use of paremiological units and aphorisms in the work of Avar poets of the past and present. The materials presented in the article show how productive their influence is on the work of professional writers, as well as what their role in the creation of original works is. Tracing the development of Avar literature from its origins to the present state, it shows that each of its representatives used, to varying degrees, a rich stock of folk paremia. This is due to the fact that the basis of art is the principle of "condensation", concentration of thought, the achievement of great depth of thought by small verbal means. The authors conclude that the strength and power of the talent of poets and writers allowed to create such proverbial judgments and aphorisms, in which the national creative potential is concentrated, and they do not find analogues in the fund of Avar proverbs and sayings, they are an invaluable fruit of their creativity.

Key words: paremiological units, aphorisms, literary heritage, artistic culture, national, miniatures.

Л.М. Тетакеева, канд. филол. наук, доц. каф. английского языка факультета иностранных языков, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: lyelya62@mail.ru

Р.Н. Абдулаева, канд. филол. наук, доц. каф. английского языка факультета иностранных языков, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: rezeda1973@mail.ru

ПОСЛОВИЧНЫЕ СУЖДЕНИЯ И АФОРИЗМЫ В ТВОРЧЕСТВЕ АВАРСКИХ ПОЭТОВ И ПИСАТЕЛЕЙ

Статья посвящена рассмотрению и анализу использования паремиологических единиц и афоризмов в творчестве аварских поэтов и писателей прошлого времени. Представленные в статье материалы показывают, насколько плодотворно их влияние на творчество профессиональных писателей, их роль в создании оригинальных произведений. Проследившая за развитием аварской литературы от её истоков до современного состояния, можно отметить, что каждый её представитель в своем творчестве в той или иной степени масштабности использовал богатый арсенал народной паремии. Это обусловлено тем, что в основе искусства лежит принцип «сгущения», концентрации мысли, достижение большой глубины мысли малыми словесными средствами. Авторы делают вывод о том, что сила и мощь таланта поэтов и писателей позволяли создавать такие пословичные суждения и афоризмы, в которых сконцентрирован общенародный творческий потенциал, и не найти им аналогов в арсенале аварских пословиц и поговорок, они – бесценный плод их творчества.

Ключевые слова: паремиологические единицы, афоризмы, литературное наследие, художественная культура, национальный, миниатюры.

Ещё в раннем периоде изучения паремиологических единиц учёными отмечалось плодотворное влияние, которое они оказывают на творчество профессиональных писателей и их роль в обогащении её созданием новых оригинальных произведений паремиологического характера [1 – 5].

В.И. Даль писал: «Многие изречения писателей наших по краткости и меткости своей стоят пословиц, и здесь нельзя не вспомнить Крылова и Грибоедова, но я включил в сборник свой те же изречения, которые случилось мне слышать в виде пословиц, когда они, принятые в устную речь, пошли ходить отдельно» [3, с. 11].

Взаимодействие паремии с поэзией, а шире – и со всей художественной культурой – имеет два аспекта: первый – это использование художниками готовых, известных паремиологических единиц и загадок в своей творческой практике с определенными эстетическими, художественными, идейно-тематическими задачами и целями; второй – создание конкретными писателями новых оригинальных изречений и афоризмов, которые, потеряв связь с их создателем и выделившись из конкретных произведений, вошли в общенародную речевую практику и в равной степени используются народом в ряду пословиц и поговорок.

Для того, чтобы авторские афоризмы и крылатые выражения выполняли функцию малых жанров фольклора, необходимо, как отмечал В.И. Даль, два условия: «принятие их народом в устную речь и их самостоятельное функционирование без связи с именем автора, т.е. они должны потерять связь с ним и бытовать в языке как продукт творческой деятельности не конкретного лица, а всего народа». Хотя многие изречения известных философов, мыслителей, мудрецов, государственных деятелей, политиков, поэтов вошли в обиход не только собственного народа, все же они остались явлением литературы. В них четко выражены литературность, профессионализм, и они, естественно, рассчитаны на восприятие интеллектуалов, а не на широкого массового читателя. Кроме того, хотя крылатые изречения имеют много общего с пословицами и поговорками, они – плод авторского, а не народного творчества, и у них есть собственное жанровое название – «афоризмы». «Афоризм – обобщенная глубокая мысль определенного автора, выраженная в лаконичной, отточенной форме, отличающаяся выразительностью и явной неожиданностью суждения» [3, с. 23].

Пословицы, поговорки, афоризмы, крылатые выражения – явления одного порядка, одного ряда, хотя каждое из них имеет свою специфику, но функциональная роль их одинакова – спрессованное, образное выражение мысли. Но при этом «структурный и стилистический диапазон пословичных суждений очень широк. В науке все типы афористических жанров не установлены. Трудность этой работы в том, что один тип легко переходит в другой» [1, с. 12].

Это характерно и для процесса взаимодействия народных пословиц и поговорок и авторских. Анализ художественной структуры паремий убеждает нас в

том, что они продукт поэтического отражения мира, результат «сгущения» мысли и поэтому они являются жанрами поэтического ряда. Следовательно, между ними не может быть резкой, точно очерченной границы.

Зарождение аварской письменной национальной литературы относится к XVII веку. Молодая литература того времени широко опиралась на традиции и опыт народного словесного искусства. Ранними представителями литературы были ученые-богословы, одаренные поэтическим талантом. Основными видами их творчества были философия и морально-дидактическая лирика, ведущими жанрами – наставления и назидания, проповеди и поучения. Народу надо было объяснять, что дозволено человеку, а что греховно, что одобряемо, что порицаемо, какими установками ему необходимо руководствоваться в повседневной жизни, отчего следует отказаться во имя блага в этой и более всего в потусторонней жизни. Для этой воспитательной, поучительной цели наиболее подходили пословицы и поговорки, призванные лаконично обобщить жизненный опыт и сохранить его рациональное зерно для последующих поколений.

Аварские поэты раннего периода, такие как Магомед из Кудутля (1651 – 1715), Абубакар из Аймаки (1711 – 1797), Гасан из Кудали (1718 – 1795) непосредственно прямое назначение литературы – «адабията» – видели в воспитании горца в духе «адаба» – правильного образа поведения в жизни, одобряемого народом, и поэтому использовали дидактические произведения философского характера. Для их творчества характерна насыщенность, с одной стороны, народными пословицами и поговорками, с другой – пословичными выражениями, созданными ими самими по подобию народной паремии. Хронология их жизни и творческой деятельности свидетельствует о непрерывном, преемственном развитии национальной литературы.

Первыми произведениями аварской письменной литературы, дошедшими до нас и созданные на родном языке, являются философские миниатюры Магомеда из Кудутля. Они созданы по образцу народных загадок и пословиц:

*Магарда глазу буго,
Горалда наккільун буго,
Бодул кутак хун буго,
Хан парчахав вуго.
На горе лежит снег,
А реки покрыты туманом,
Силы войска ослабели,
Молодым же себя чувствует хан.*

Каждой строке этого четверостишия требуется разгадка, расшифровка: гора – голова, снег на горе – седина, реки – глаза, туман на реке – пелена на глазах, слепота; войско – тело человека – одряхлело, хан – сердце – не хочет признавать наступление старости. Посредством иносказательности автор создает картину неизбежного наступления старости. Миниатюра является своеобразной загадкой и создана по законам этого жанра.

Вторая миниатюра Магомеда из Кудутля построена на основе народной поговорки:

**Бухл – бухлараб кьехь гладыб,
Кьвак – кьваклараб дунял
Ябагьидул кваридаб,
Багьан чьвараб байтулман.
Подобный обожженной коже,
Хрупкий мир
Является ничтожеством,
Висящим на яловичном шнурке.**

Композиционно миниатюра представляет собой развернутую поговорку. Её идея – бесполезность и зыбкость мира, в котором мы живем и где, по мусульманским представлениям, мы являемся гостями или же путниками, остановившимися на ночлег. В своей основе миниатюра восходит к народной поговорке:

**Гьаб дунял квасул кваридаб
Бараб жо буго.
Этот мир висит
На шерстяной нитке.**

Содержание поговорки и её интерпретация поэтом идентичны. К этой же мысли о недолговечности, мимолетности бренного мира признанный на всем Востоке ученый, «корифей наук», как называли его современники, Магомед из Кудутля неоднократно обращается и в других своих произведениях:

**Магьриб – Машрикьалде парчахльганиги,
Пизраилас босилеб дур гьаримаб рухл.
Хирияб тахида тьад мун таниги,
Хьатлал гьечлеб цулап молода кьала.
Баглараб кьатлупа тьад ретаниги,
Кьвалал гьечлеб хамил мусру тьад бала** [4, с. 12].

**Хоть ты станешь владыкой Востока и Запада,
Израил заберет твою бедную душу.
Хоть будешь восседать на высоком троне,
Положат тебя на деревянную лестницу.
Хоть будешь ходить в красном вельвете,
Облачат тебя в рубашку без рукавов.**

Произведение в целом соответствует композиционным требованиям построения поговорок. В первой части сложноподчиненного предложения содержится условие, во второй части – вывод. При помощи цепи последовательных отрицательных параллелизмов раскрывается идея произведения. Пословица, созданная поэтом, близка по структуре и содержанию к народной.

Эта традиция афористического выражения мысли, её лаконичное обобщение наращивается, углубляется в творчестве последующих аварских поэтов.

Очень своеобразно построены проповеди Абубакара из Аймаки. Они построены по композиционному, лексико-семантическому строю паремийологических единиц и на их основе. Каждое двустишие поэта – законченное пословичное суждение. Лаконично в них выражается конкретный нравственный принцип:

**Мискинасе кье садакьа, гьаримасе кье напакьа,
Эбел-эмен рази гьаре, вацал-яцал гьатлид гьаре,
Цогидазе льикльи гьабе, ахир льикльи бегьила дуи** [5, с. 18].

**Бедным подай милостыню, нищим – подаяние,
Радуй родителей и братьев, сестрам помоги.
Твори добро для друзей, и все тебе пользой обернется.**

Как мы видим, каждый бейт носит характер категорического требования, чтобы люди поступили именно так, а не иначе. Общим после каждого трехстишья как обобщение проходит рефрен: и тебе пользой обернется. Такие категорические интонации присущи и последующим проповедям Абубакара:

**Боцлудаса мун члухуге, чьяр гьумер бухлуге,
Падамал дуи хьакьирльуге – нахьа гьемер пашманльгила,
Члухли – пахру чорхоль ккоге, члужбу – рягьа рекель ккоге,
Жахьла – хлусуд рекель ккоге – нахьа гьемер пашманльгила** [5, с. 20].

**Не гордись своим состоянием, другого не обижай,
Не унижай людей, потом пожалеешь сам,
Избавься от высокомерья, удали зависть от себя,
Не делай людям зла, потом пожалеешь сам.**

Своеобразно построена строфа этой проповеди Абубакара. Он приводит в каждом бейте по три поговорки, аналоги которым есть в сборниках аварских поговорок и поговорок, после них применяет рефрен – обобщение. Если ты не

Библиографический список

1. Аникин В.П. Долгий век поговорок. *Русские поговорки и поговорки*. Москва, 1988.
2. Горький М.А. *Собрание сочинений*. В 30-ти томах. Москва, 1978; Т. 28.
3. Даль В.И. Напутное. *Пословицы, поговорки и прибаутки русского народа*. Санкт-Петербург, 1997.
4. Магомед из Кудутля. *Немеркнущие звезды*. Махачкала, 1995.
5. Хайбуллаев С.М. *Проповеди и турки*. Махачкала, 1997.

поступишь так, как тебе подсказывает данная поговорка, потом сам пожалеешь об этом. Единственная вольность, которую поэт допускает по отношению к народным поговоркам и поговоркам – это усиление их интонационного звучания путем использования повелительных форм глагола-сказуемого. Набатов звучат категорические требования: «кье» – «дай», «гьаре» – «сделай», «биччаге» – «не допускай», «тоге» – «не оставляй». Подобными повелениями, требованиями насыщены многие произведения поэта. В рефренах, выражающих советы, наставления, назидания, указывается, что за свои поступки, несовместимые с морально-нравственным этикетом, человек в итоге будет нести ответственность перед людьми и Всевышним:

**Члухли – пахру рекель ккурав, гьадамал дуи хьакьирльугарав,
Дурго гьакьлу дуи берцинав, гьабила дуи гьельгул жаза.
Палимасда глин тьамичлев, аятазде бер тьамичлев,
Тьагьатальгул черх квегьичлев, гьабила дуи гьельгул жаза** [5, с. 21].

**Объятый гордыней, ненавидящий людей,
Довольный своим умом, ожидает тебя наказание.
Не слушающий мудрецов, не последующий аятам,
Не обуздавший свое тело воздержанием, ожидает тебя наказание.**

Автор обращается непосредственно к человеку, ведущему не одобряемый обществом образ жизни, и предупреждает его о неизбежной каре, советует ему отказаться от подобного недостойного поведения. В основе его наставлений лежат народные поговорки, осуждающие человеческие пороки.

Творчество известного ученого-богослова и талантливого поэта Гасана из Кудали отличается плотностью мысли, глубокой афористичностью и четко сформулированными обобщениями. Его литературное наследие, дошедшее до нас, невелико – всего шесть проповедей, но каких! Проповеди прекрасно отшлифованы, в них каждое слово отличается точностью, меткостью. Произведения поэта вобрали в себя мудрость и красоту народных поговорок и поговорок. На наш взгляд, наиболее значительным по объему является четвертая проповедь. Она состоит из поэтических строк, объединенных в строфы. Эти проповеди представляют собой, кроме рефрена, известные народные поговорки и поговорки, переработанные поэтом. Их в произведении целых восемьдесят. Если систематизировать все паремии, включенные в произведение, получится миниатюрный сборник поговорок и поговорок:

**Тьанчи гьемераб гьеду гьосоца гьорцуларо,
Хьизан клудаб рукьальул гьастла разь камуларо,
Херльун тун эбел-инсул зигара кьамуларо,
Тьаде нильги балъагьун хьахлаб мусру жемаги** [5, с. 10].

**Ворона, у которой много птенцов, не насытится едой,
В большой семье у очага возникают раздоры,
А в старости у родителей появляются много жалоб,
Пусть своевременно они найдут свой конец.**

Первые три строки строфы являются известными народными поговорками, а четвертая является авторским резюме. Таков принцип построения всех произведений поэта.

Сложные проблемы жизни, смерти, бессмертия, добра, человечности, порядочности аварские поэты и писатели раскрывают через конкретные поговорки и поговорки, принятые народом, подчеркивая их непреходящую ценность и всеобщую значимость. О необходимом и существенном поэты говорят народным языком, доступным тем, с кем он ведет поэтический диалог, кому адресованы его произведения.

Обращение Гасана из Кудали и его современников к афористическим жанрам не было явлением случайным. Они в них видели привычный для народа образ мышления, доступные, понятные, принятые ими способы художественного выражения. Наконец, это было проявлением преемственности в развитии художественной культуры народов, и поэты обращались к произведениям народного творчества не в силу фантазии или лексики, а для постижения подлинной народности. Эта закономерная необходимость обращения к опыту предшествующего развития искусства слова была точно сформулирована А.М. Горьким. Он писал: «Вникайте в творчество народное – это здорово, как свежая вода ключей горных, подземных складских струй. Держитесь ближе к народному языку, ищите простоты, краткости, здоровой силы, которая создает образ двумя-тремя словами» [2, с. 215].

Таким образом, сила и мощь таланта поэтов и писателей позволяли создавать такие пословичные суждения и афоризмы, в которых сконцентрирован общенародный творческий потенциал, и не найти им аналогов в арсенале аварских поговорок и поговорок, они – бесценный плод их творчества.

References

1. Anikin V.P. Dolgij vek poslovcy. *Russkie poslovcy i pogovorki*. Moskva, 1988.
2. Gorkij M.A. *Sobranie sochinenij: V 30-ti tomah*. Moskva, 1978; T. 28.
3. Dal' V.I. Naputnoe. *Poslovcy, pogovorki i pribautki russkogo naroda*. Sankt-Peterburg, 1997.
4. Magomed iz Kudutlyi. *Nemerknuschie zvezdy*. Mahachkala, 1995.
5. Hajbulaaev S.M. *Propovedi i turki*. Mahachkala, 1997.

Статья отправлена в редакцию 06.10.19

УДК 821.512.156

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00216

Soyan A.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: soyan-a@mail.ru

ETHNOPOETIC FEATURES OF B. CHYUDYUK WORKS. The article identifies ethno poetic features of fables, poems, fairy tales of a Tuvan writer Boris Chyudyuk. Previously, his works haven't been an object of scientific research. In this work special attention is paid to various genres, images, poetry means of oral folk creativity, which reveal the author's individuality, worldview, mentality of Tuvinians. The unique use of ethnographic realities allowed the poet to solve problems of aesthetic, moral, ethno-psychological, educational character. The author's works call for an understanding of the value of the artistic word. Fables deride the main shortcomings in human behavior through animal images. When writing, their writer skillfully uses the genre of folklore – a legend. One of the achievements of the author is a literary fairy tale "Moge-Demirteng". It is rich in folklore elements. Thus, Boris Chyudyuk's works contribute to the understanding of culture, world view, aesthetic values of Tuvinians through literature.

Key words: poem, ethno poetic features, fairy tale, folklore, fable, hero, literary fairy tale.

A.M. Соян, канд. филол. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: soyan-a@mail.ru

ЭТНОПОЭТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Б. ЧЮДЮКА

Статья посвящена выявлению этнопоэтических особенностей басен, стихотворений, сказок тувинского писателя Бориса Чюдюка. Прежде его произведения не были объектом научных исследований. В данной работе особое внимание уделяется различным жанрам, образам, поэтическим средствам устного народного творчества, которые раскрывают индивидуальность автора, мировоззрение, менталитет тувинцев. Своеобразное использование этнографических реалий позволило поэту решать задачи эстетического, нравственного, этнопсихологического, воспитательного характера. Произведения автора призывают понять ценность художественного слова. В баснях высмеиваются главные недостатки в поведении человека через образы животных. При написании их писатель умело использовал жанр фольклора – легенду. Одно из достижений автора – это литературная сказка «Мөгө-Демиртен». Она богата фольклорными элементами. Таким образом, произведения Бориса Чюдюка способствуют пониманию культуры, мировоззрения, эстетических ценностей тувинцев через литературу.

Ключевые слова: стихотворение, этнопоэтические особенности, сказка, фольклор, басня, герой, литературная сказка.

В настоящее время актуальной тенденцией стало обращение народов мира к своим истокам, корням, чтобы сохранить духовные, нравственные ценности, жемчужину устно-поэтического творчества, национальный колорит этноса.

По отношению к тувинской литературе этнопоэтические особенности тувинской детской прозы рассмотрены в монографии Е.Т. Чамзырын [1]. Многими литературоведами отмечена тесная взаимосвязь фольклора и литературы [2; 3; 4]. Среди них и З.Б. Самдан, автор нескольких монографических работ. Она отметила о том, что «в изучении истории национальных литератур Сибири одним из ключевых проблем является выявление их фольклорных истоков, которые сыграли определяющую роль в зарождении и дальнейшем развитии этих литератур» [5, с. 239].

Одним из интересных тувинских поэтов, чьи произведения пропитаны фольклорными традициями, является Борис Бааданович Чюдюк. Он – автор сборников «*Чиргалчин*» (Марево, 1981), «*Уениң маңы*» («Бег времени», 1985), «*Оуузуунуге Оюн-Билик*» («Лукавый Оюн-Билик», 1992), «*Мөгө-Демиртен*» («Богатырь Мөгө-Демиртен», 1996).

Среди литературных находок Б. Чюдюка встречаются и такие, которые основаны на сюжете произведений устного народного творчества: сказки в стихах – «*Оуузуунуге Оюн-Билик*» («Лукавый Оюн-Билик»), «*Өскүс-оол*» («Оскюс-оол»), «*Куш хааны*» («Царь птиц»), «*Харам бай болгаш калга лама*» («Скупой богач и монгольский лама»); «*Хунай болгаш өскелер-даа*» («Хунай и другие»). «*Мешкен-Хөл*» («Мешкен-Холь»), литературная сказка – «*Мөгө-Демиртен*» («Богатырь Мөгө-Демиртен»); басни – «*Сыын болгаш Теве*» («Марал и Верблюд»), «*Кошкар болгаш Тарбаган*» («Баран и Сурок»), «*Дажырган*» («Таёжная пищуха»).

Целью данной статьи является выявление и анализ этнопоэтических особенностей произведений Бориса Чюдюка.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в настоящее время ведутся активные работы по сохранению и развитию языков и литератур коренных малочисленных народов России.

В статье впервые анализируются произведения Б.Чюдюка, чем и объясняется её новизна.

Литературная сказка данного автора «*Мөгө-Демиртен*» отражает быт, культуру, красоту фольклора, мировоззрение тувинцев. В ней содержатся элементы из героического эпоса и волшебной сказки.

Художественное пространство в произведении охватывает не только территорию Тувы, но и соседней Хакасии. В нём упоминается город Абакан, который в сказке называется *Ава-Ханы* (букв. «Кровь матери»).

События в сказке «*Мөгө-Демиртен*» в основном происходят на территории Бай-Тайгинского района (*Кьөл-Сөөк, Алаш, Кара-Хөл, Бай-Тайга*), откуда сам родом автор.

Главным персонажем указанного произведения является *Демиртен*. При создании его образа автор воспользовался обилием гипербол. Например, будучи в утробе матери, будущий богатырь так сильно шевелился, что мама однажды уронила пиалу на руке. Родители мальчика умерли во время распространения инфекционного заболевания – оспы. Их единственного сына к себе на воспитание забрал огромный великан по имени *Кара-Чода* (букв. «Черный голень»).

В начале сказки Демиртен предстает в образе одноглазого человека. Он узнает о своей особенности во время умывания на речке. Известно, что одноглазые персонажи имеются и в фольклоре других народов. Например, в древнегреческой мифологии их называли циклопами.

Узнав, что у него имеется только один глаз, Демиртен начинает грустить и умолять о пощаде, обратившись к Черной лисе с благопожеланиями. Тут мы обнаруживаем интересный эпизод, придуманный автором. Услышав мольбу, Черная лиса осуществит его желание. У Демиртена появляется второй глаз. Данный эпизод отражает мировоззрение народа. По верованиям тувинцев, если человек будет делать добро, то ему ответят тем же.

Когда понадобится, Демиртен умеет превращаться в маленького мальчика с коленную чашечку. В таких случаях используется литота.

В сказке повествуется о том, что он сам придумал названия многим местностям в Туве: *Торгалыг* – река, изобилующая дятлами (*торга*), *Ирбиттей* – река, вблизи которой обитают снежные барсы (*ирбиш*), *Кара-Хөл* («Черное озеро»).

Портрет Демиртена нарисован с помощью эпитетов и сравнения: *арны-бажын чүрбеш шыпкан аттыг боткур үрен, кызыл, достак чаактарлыг... Аптара дег делгем хөректиг* [6, с. 36] «Рослый парень с лицом, покрытым челкой, имеющий красные выпуклые щеки... Грудь у него широкая, как аптара – сундук».

Демиртен почитает свою Родину, считает её священной. Продемонстрируем пример:

Азырал каан авам ышкаш,

Авыралдыг төрзэн черим!

Аастыг чүве амзавааны

Аъжым-чемим өргүдүм.

«Благодетельная моя, родная земля!

Ты мне как мать, вырастившая меня.

Я тебе подношу самую лучшую пищу,

к которой никто никогда не прикасался».

В тувинских героических сказаниях у богатыря обязательно должен быть хороший конь, который умён, быстр, ловок. В данном случае в качестве надежного друга Демиртена выступает бык по кличке *Хурең-Ала* (букв. *Буро-Пестрый*). Он заменяет богатыря коня. Этот быстроногий бык очень умён и мудр.

Демиртен – приемный сын *Кара-Чода*. В сказке *Кара-Чода* предстает перед нами высоким гигантом. Его сила, огромный рост, величие показаны с помощью гипербол:

*Аңнал чорааш, бир-ле катап
Аарып келген Кара-Чода
Дедир куйга удуп чыткаш,
Дембээрээштиң чулуп баткан.
Дээр, чери катай-хаара
Демин кадып динмирээниги,
Даштыг-Хөлде, Кара-Хөлде
Даглар безин шимчей берген.
Улус ону чугаалашкаш,
Улу джип түңнел кылган.
Калбак чугаа, далай чалгыы
Кайыын тура ынчаар тараан [7, с. 32].*

Приведем буквальный перевод:

‘Однажды, во время охоты
заболевший *Кара-Чода*
во сне стал бредить
и упал с пещеры, где спал.
Как будто небо и земля
стали вместе греметь,
в *Даштыг-Холе*, *Кара-Холе*
даже горы сдвинулись с места.
Люди стали шептать о том, что
Дракон тут шумит и кричит.
Вот сплетни, как волны морские,
дошли и до нас, так знайте’.

Мысли жителей тех местностей о драконе явно отражают их мировоззрение. Они верили в то, что такое мифическое существо действительно обитает где-то на небе. Если дракон рассердится, то молния появляется, как символ его гнева.

Интересен эпизод и о том, что великан *Кара-Чода*, упав с пещеры, превратился в черного горного хребта на дне озера *Кара-Холь*.

В героическом эпосе часто встречаются образы белобородого старика и старухи. Они появляются и помогают главному герою добрыми советами, пожеланиями. В указанном произведении фигурируют друзья-попутчики, помощники – *Кара дилги* ‘Черная лиса’ и *Чер эззи* ‘Хозяйка земли’. Они выполняют вспомогательную функцию.

Кара дилги была надежной соратницей великана *Кара-Чода*. Поэтому она помогла его приемному сыну *Демиртену* обрести второй глаз.

Еще один интересный женский персонаж в сказке – *Чер эззи* ‘Хозяйка земли’ на черном громадном коне. Она обладает сверхъестественными силами. Одежда и конские снаряжения у *Хозяйки* земли охарактеризованы следующими эпитетами: *эжингени кара хулцн, эдиктери кара булагаар, эзер, чүгөн дериглери элдеп-эзин, алдын-мөңгүн* ‘надета в черный бархат, обута в черные кожаные сапоги; седло, узда, все атрибуты серебряные, золотые’. Она сама выглядит старше, что подтверждается такими эпитетами, как: *кара бажы мөңгүннелген, карак кирбии хырайланган Черниц эззи* ‘Хозяйка земли, у которой черные волосы стали серебристыми, имеются седые брови’. Возраст у неё – чуть больше ста.

В указанной сказке имеется волшебный атрибут – чёрное перо с черными хрустальными глазками. Его передала великану *Кара-Чода* сказочная птица по имени *Чола* через *Хозяйку* земли. Данное перо обладает сверхъестественными способностями:

*Чаңгыс чугле чажыттар хэй:
“Чайыттарга, чадын чадаар
Чарынныгга чаңнык дүшкеш,
Чавыс черже таптай шааптар [6, с. 47].*
‘Есть секреты у пера:
Если размахивать –
Дождь пойдёт,
Молнией ударить сможет’.

Чёрное перо с черными хрустальными глазками обладает такой силой, что превратит человека в маленького мальчика ростом с коленную чашечку, а огромного быка-производителя – в маленького двухгодовалого бычка.

Есть и другой эпизод в данной сказке. Корова *Анаканов* – родителей *Анайбан*, невесты *Демиртена* – в течение двух лет ходила стельной и не могла отелиться. Тогда хозяйка решили разбрызгивать молоко и просить милости у духа земли. После совершения обряда на свет появился сильный бычок – *Хурең-Ала*. Он и стал впоследствии верным другом *Демиртена*. Автором использован прием очеловечивания при создании образа говорящего, умного быка.

Библиографический список

1. Чамзырын Е.Т. *Этнопоэтические особенности тувинской детской прозы*. Кызыл: Республиканская типография, 2009.
2. Далгат У.Б. *Этнопоэтика в русской прозе 20 – 90-х гг. XX века (Экскурсы)*. Москва: ИМЛИ РАН, 2004.
3. Киндикова Н.М. *Алтайская литература: проблемы и суждения*. Горно-Алтайск: Книжное издательство «Юч-Сюмер – Белуха» Республики Алтай, 2008.
4. Михит Л.С. *Тувинское трехстишие. Триада в тувинской традиционной культуре*. Новосибирск: Издательство СО РАН, 2013.

Ещё один вспомогательный персонаж в сказке – *Сырын-салгын* ‘Ветерок’. Он умеет видеть насквозь и тайно помогает *Демиртену*, даёт ему советы.

Таким образом, в литературной сказке *“Мөгө-Демиртен”* показаны образ жизни, культура, нравственные ценности, фольклорное богатство тувинского народа.

Основным источником басен и стихотворений Бориса Чюдюка являются легенды.

Основой для разработки сюжета басни *“Сыын болгаш Теев”* (‘Марал и Верблюд’) послужила легенда о животных. В произведении повествуется о том, что *Верблюд* давным-давно был очень красивым животным. У него были огромные ветвистые рога, которыми он гордился. Однажды к нему подошел лысый *Марал*, собирающийся на участие в состязаниях. Он хотел показаться другим красивым и попросил *Верблюда* отдать ему свои рога на некоторое время. Тот согласился и выполнил просьбу младшего брата. С тех пор *Верблюд* стал безрогим животным, который всё время ожидает появления *Марала* и смотрит вдаль.

В концовке произведения имеется мораль о том, что в этой жизни встречаются и люди-обманщики. Они, получив деньги взаймы, не возвращают долг.

В басне *“Кошкар болгаш Тарбаган”* (‘Баран и Сурок’) говорится о том, что в давние времена у горного барана были четыре глаза. После того, как он стал плакать беспрерывно, услышав печальные новости из уст *Сурка*, два из них высохли. Мораль басни намекает на то, что есть такие безрассудные чиновники, как баран.

Главные герои басни *“Дажырган”* (‘Таежная пищуха’) – *Дажырган* ‘Таежная пищуха’ и *Буур* ‘Лось’. Через поступки *Таежной пищухи* показан образ грубых в разговоре и чванливых людей. В басне она высмеивает *Лося* из-за того, что сохатый оказался ей некрасивым. Насмешки *Пищухи* переданы через следующие эпитеты и сравнение: *чаңгыс мөгөн* ‘один горб’, *эмчигир эрин* ‘кривой рот’, *чүдөк кудурук* ‘некрасивый хвост’, *адагаш дег буттар* ‘конечности, похожие на столбы’;

Таким образом, Борис Чюдюк при написании басен *“Сыын болгаш Теев”, “Кошкар болгаш Тарбаган”, “Дажырган”* обратился к главному истоку литературы – фольклору. Сюжет данных произведений, образы взяты из легенд о диких животных. Главным приёмом в указанных баснях выступает диалог. Через образы *Верблюда*, *Марала*, *Барана*, *Пищухи* показаны недостатки человека и подняты проблемные вопросы нравственного характера.

В сказке в стихах Б.Чюдюка *“Кажар хуна”* (‘Хитрый козёл’) имеются элементы народных сказок *“Угаанный Балбаң-Хуна”* (‘Умный Балбаң-Хуна’), *“Дилги-жек-оол”* (‘Лисёнок’).

Главные герои сказки – *Хуна* (Козёл) и *Кошкар* (Баран). Они друг друга поддерживают в любой беде. Однажды к *Козлу* подошел *Лисёнок* и между ними завязался диалог. Аналогичный разговор наблюдается и в сказке *“Угаанный Балбаң-Хуна”*, где разговаривают между собой маленький козел по имени *Балбаң-Хуна* и *Пар* ‘Тигр’.

Во всех этих произведениях *Хуна* является умным, мудрым, бесстрашным персонажем, который одерживает победу над хищными зверями.

У Бориса Чюдюка имеется и стихотворение *“Кара-Чода”*, которое основано на легенде. В нём идёт повествование от имени старика *Ак-Сал* (букв. ‘Белобородый’). Во многих тувинских сказках встречается образ такого дедушки, который очень мудр, красноречив и умеет предвидеть будущее. Он рассказывает о богатыре *Кара-Чода*, который фигурирует и в литературной сказке *“Мөгө-Демиртен”*.

Художественное пространство в указанном произведении охватывает такие места, называемые *Сулаар-Адаа*, *Чук* (‘Смола’), где жил *Ак-Сал*.

Как видно из стихотворения, *Кара-Чода* – огромный великан с волосатыми черными голенами. Он позволял себе забрать под мышку вола или быка из стада и поедать в пещере.

Данный персонаж охарактеризован в стихотворении гиперболами. Он переступал через такие реки, как *Чиңге-Хем*, *Хемчик*, одним шагом.

При описании могучего человека *Кара-Чода* чаще всего использован эпитет *аажок улуг күчүтөн* ‘огромный великан’.

Сила *Кара-Чода* показана с помощью гипербол. Один только эпизод о том, что он выдёргивал чёрные скалы, таскал их, взбирался на утёс и там укладывал, говорит о могучести мифологического персонажа.

Через годы отвесную скалистую гору, покрытую кустарником, где жил *Кара-Чода*, в народе стали называть его именем.

Таким образом, нами выявлены этнопоэтические особенности произведений тувинского писателя Бориса Чюдюка. Анализ басен, стихотворения показывает, что они основаны на легендах. В сказках *“Мөгө-Демиртен”* и *“Кажар хуна”* использованы элементы героического эпоса и волшебной сказки. Во всех этих произведениях автором освещены жизнь, быт, культурные ценности, мировоззрение, менталитет тувинского народа. Они показаны с точки зрения автора и подчеркивают его индивидуальность.

5. Самдан З.Б. Предпосылки к изучению фольклоризма тувинской литературы в постсоветское время. *Избранные научные труды: Тувинская словесность: миф – сказка – литература*. Абакан: ООО «Журналист», 2011.
6. Чюдюк Б.Б. *Меге-Демиртең*. Кызыл: Тываның ном үндүрер чери, 1996.
7. Чюдюк Б. *Уениң маңы*. Кызыл: Тываның ном үндүрер чери, 1985.

References

1. Chamzyryn E.T. *‘Etnopo’eticheskie osobennosti tuvinskoj detskoj prozy*. Kyzyl: Respublikanskaya tipografiya, 2009.
2. Dalgat U.B. *‘Etnopo’etika v russkoj proze 20 – 90-h gg. XX veka (‘Ekskursy)*. Moskva: IMLI RAN, 2004.
3. Kindikova N.M. *Altajskaya literatura: problemy i suzhdeniya*. Gorno-Altajsk: Knizhnoe izdatel'stvo «Yuch-Syumer – Beluha» Respubliki Altaj, 2008.
4. Mizhit L.S. *Tuvinskoe trehstishie. Triada v tuvinskoj tradicijnoj kul'ture*. Novosibirsk: Izdatel'stvo SO RAN, 2013.
5. Samdan Z.B. Predposylki k izucheniyu fol'klorizma tuvinskoj literatury v postsovetskoe vremya. *Izbrannye nauchnye trudy: Tuvinskaya slovesnost': mif – skazka – literatura*. Abakan: ООО «Журналист», 2011.
6. Chyudyuk B.B. *Меге-Демиртең*. Кызыл: Тываның ном үндүрер чери, 1996.
7. Chyudyuk B. *Уениң таңу*. Кызыл: Тываның ном үндүрер чери, 1985.

Статья поступила в редакцию 11.10.19

УДК 316.77

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00217

Hee Lee, postgraduate, Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov (Moscow Russia), E-mail: lilyhe201147@gmail.com

THE ROLE AND VALUE OF MASS MEDIA IN INTERCULTURAL INTERACTION. An extensive analysis of modern literature reveals a characteristic of the international situation in the 21st century. The relevance of study of the intercultural and international situation of modern society is substantiated. It is determined that the media in the modern world provide a dialogue of cultures and international communication act as one of the main tools for resolving international relations. The factors that impede the functioning of the media as a channel of adequate mutual understanding, both within society and between different cultures, are identified. Modern media are not only a conductor of information at the international level, but also an independent, relatively independent subject of the system of international relations as a whole. The main tendencies of transformation of the role of mass media in the international community are revealed: every year the segment of ethnic journalism in mass media is expanding and developing more and more; there is an increase in the number of publications that are published in different national languages; in modern reality, the media is a leader of national-cultural public associations, a leader of traditional religious organizations acting as commentators on socially important events; over the past few years, the media has significantly intensified public dialogue regarding ethno-cultural issues. The destabilizing impact of the media on international dialogue and intercultural communication in modern society is revealed. The researcher presents his own vision of the meaning of the phenomenon of "intercultural interaction". Features of different characters of intercultural interaction are revealed: neutral, alternative, competitive. It is determined that the development of intercultural interaction today occurs in a risk situation. Opportunities and perspective directions of media development in the system of international relations are presented to ensure a constructive dialogue.

Key words: mass media, journalism, intercultural interaction, intercultural communication, mass media, international relations, ethnic journalism, dialogue of cultures.

Хэ Ли, аспирант Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: lilyhe201147@gmail.com

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

На основании обширного анализа современной литературы представлена характеристика международной ситуации, складывающейся в XXI столетии. Обоснована актуальность изучения межкультурной и международной ситуации современного общества. Определено, что СМИ в современном мире обеспечивают диалог культур и международную коммуникацию, выступают в качестве одного из главных инструментов урегулирования международных отношений. Определены факторы, которые затрудняют функционирование СМИ, как канала адекватного взаимопонимания, как внутри социума, так и между разными культурами. Современные СМИ являются не только проводником информации на международном уровне, но и самостоятельным, относительно независимым субъектом системы международных отношений в целом. Выявлены основные тенденции трансформации роли масс-медиа в международном сообществе: с каждым годом сегмент этнической журналистики в масс-медиа все больше расширяется и развивается; происходит увеличение количества изданий, которые издаются на разных национальных языках; в современной действительности СМИ позиционируют себя, как лидеров национально-культурных общественных объединений, в качестве руководителей традиционных религиозных организаций, выступающих в роли комментаторов общественно важных событий; за последние несколько лет в СМИ произошла значительная активизация общественного диалога относительно этнокультурных проблем. Выявлено дестабилизирующее воздействие СМИ на международный диалог и межкультурную коммуникацию в современном обществе. Представлено собственное видение сущности феномена «межкультурное взаимодействие». Раскрыты особенности разных характеров межкультурного взаимодействия: нейтральное, альтернативное, конкурентное. Определено, что развитие межкультурного взаимодействия на сегодняшний день происходит в ситуации риска. Представлены возможности и перспективные направления развития СМИ в системе международных отношений для обеспечения конструктивного диалога.

Ключевые слова: средства массовой информации, журналистика, межкультурное взаимодействие, межкультурная коммуникация, масс-медиа, международные отношения, этническая журналистика, диалог культур.

XXI век является особым периодом развития, временем, когда происходят не только политические и социальные изменения, но также и трансформации информационных систем. Сегодняшние преобразования приводят к формированию совершенно нового социального порядка, новой системы глобальной экономики, а также международных, межкультурных и межконфессиональных отношений [1; 2].

Современную международную ситуацию нельзя назвать стабильной и удовлетворительной. Ежегодно в мире происходит большое количество неблагоприятных событий, террористических актов, столкновений между людьми – представителями разных наций и этносов [3; 4]. В результате этого ученые и специалисты из разных сфер и научных областей выражают свою обеспокоенность складывающимися обстоятельствами на мировой арене. Увеличивается количество исследований, посвященных выявлению и всестороннему изучению факторов, которые оказывают влияние на межкультурную ситуацию в современном мире [5].

Мнение большинства исследователей сходится на том, что одним из факторов, который способен оказать, как благоприятное, так и неблагоприятное воздействие на международную ситуацию выступают средства массовой инфор-

мации (далее – СМИ) [6]. СМИ в современном мире обеспечивают диалог культур и международную коммуникацию, выступают в качестве одного из главных инструментов урегулирования международных отношений. Современные СМИ являются не только проводником информации на международном уровне, но и самостоятельным, относительно независимым субъектом системы международных отношений в целом [7]. Посредством СМИ современное общество воспринимает и интерпретирует важнейшие явления и события, которые происходят как внутри страны, так и в мире в целом [8].

На сегодняшний день каналы массовой информации представляют собой не только обширную и глобальную информационную среду, которая оказывает огромное влияние на формирование общественного мнения, но и являются мощнейшей бизнес-структурой [9]. Говоря о возрастании роли и значения СМИ в межкультурном взаимодействии, в современном научном сообществе подчеркивается несколько тенденций данного процесса. Во-первых, следует отметить, что с каждым годом сегмент этнической журналистики в масс-медиа все больше расширяется и развивается. Во-вторых, происходит увеличение количества изданий, которые издаются на разных национальных языках. В-третьих, в современной действительности СМИ позиционируют себя, как лидеров национально-куль-

турных общественных объединений, в качестве руководителей традиционных религиозных организаций, выступающих в роли комментаторов общественно важных событий. В-четвертых, за последние несколько лет в СМИ произошла значительная активизация общественного диалога относительно этнокультурных проблем [10; 11].

Отмечая роль и значение СМИ в межкультурном взаимодействии, мы считаем важным в первую очередь выяснить сущность рассматриваемого понятия. Прежде всего, следует отметить, что под межкультурным взаимодействием или межкультурной коммуникацией в рамках данной статьи мы будем понимать общение, которое складывается между представителями разных культур. Интерес для нас представляют и непосредственные контакты между людьми, и опосредованные формы коммуникации, среди которых – язык, речь, СМИ, а также виртуальная электронная коммуникация [12].

Межкультурное взаимодействие может иметь разный характер. Так, его характер может быть нейтральным, альтернативным, или конкурентным [13]. Для нейтрального межкультурного взаимодействия характерно совместное существование культур, их не смешение, отсутствие разногласий и каких-либо противоречий между ними. Альтернативный или контркультурный характер взаимодействия предполагает, когда две или более культуры занимают активным теснением друг друга, каждая из них стремится к занятию доминирующего положения и навязыванию другой культуре своих представлений, в качестве образцовых и истинных. Конкурентный или состязательный характер отличается тем, что борьба за доминирующее положение ценностей и стандартов отношения между культурами предполагает высокую конфликтность. Однако, на наш взгляд, такая классификация характера межкультурного взаимодействия является достаточно условной. Ведь альтернативный и конкурентный характер отличаются несколько агрессивной моделью поведения, а в рамках нейтрального признается невозможность смешения разных культур [14].

Развитие межкультурного взаимодействия на сегодняшний день происходит в ситуации риска, в связи с чем многими экспертами, политиками и представителями СМИ выдвигается вопрос относительно того, как именно необходимо осуществлять управление этими рисками для обеспечения мира и согласия [15].

Одним из таких рисков, о которых говорят эксперты, является так называемый риск – «языка вражды» или политики двойных стандартов. Язык вражды существует и развивается прежде всего в рамках СМИ, а его реализация осуществляется в виде низких стандартов культуры, нагнетания ксенофобии, этнического экстремизма. Язык вражды, функционирующий в СМИ, отличается накопительным эффектом и оказывает достаточно сильное влияние на оценки и мнения людей. В рамках данной статьи мы определяем политику двойных стандартов, как ситуацию, которая предполагает оценивание одного и того же явления, процесса или какого-либо события, имеющего важность в международном мире, ориентируясь в первую очередь на характер отношения оценивающих сторон с объектами оценки. В ситуации одинакового сущностного наполнения действия одних стран могут поддерживаться и оправдываться, при этом такие же действия, реализуемые в других странах, могут всячески осуждаться и наказываться [16].

Анализируя влияние СМИ на межкультурное взаимодействие, мы считаем важным упомянуть о том, что их общей чертой является неосведомленность культурных различий её участников, не считая элиты. Весьма интересным нам здесь видится комментарий отечественного исследователя З. Е. Пинчука, который говорит, что это представляет большую опасность для молодого поколения, когда чувство удовлетворенности или неудовлетворенности развивает эмоциональную сферу [17]. Постепенно ситуация складывается так, что окружающее общество и культура являются для человека чуть ли не единственным возможным существующим миром, который обеспечивает его идентификацию.

В человеческом сознании из-за влияния массовой культуры формируется определенная картина мира. В силу сложности реализации некоторых идей может возникать чувство неполноценности относительно своей собственной культуры. Таким образом, происходит потеря идентичности с собственной культурой, теряется идентификация с культурой большинства, человек начинает испытывать чувство одиночества, у него нарушаются ролевые ожидания и чувство самоидентификации, возникает гнев и отвращение после того, как приходит осознание культурных различий. В связи со всем этим у молодого и еще не до конца сформированного поколения могут отмечаться признаки аккультурации и культурного шока [10].

На основании проведенного анализа и систематизации информации, полученной современными исследователями в результате проведения комплексных исследований по данной проблеме, мы можем сказать о том, что в качестве основного источника культурных конфликтов в российском обществе в ближайшем будущем будет увеличение социальной дифференциации и культурного отчуж-

дения. При этом, ведущая роль в решении проблем межкультурного взаимодействия и диалога будет принадлежать именно СМИ [8].

Мы полагаем, что на сегодняшний день СМИ должны вносить свой особый положительный вклад в развитие межкультурного диалога. Прежде всего, это связано с тем, что с каждым годом происходит возрастание роли СМИ в межкультурных и международных процессах. СМИ имеют возможность получать информацию, публиковать её в открытом доступе для представителей разных культур и народов, что имеет высокую ценность в формировании личности молодого поколения. Медиа, вместе с семьей, школой и другими образовательными заведениями, друзьями, представляют собой ключевых агентов передачи и трансляции культурной информации. За счет СМИ открываются колоссальные возможности в плане знакомства общества с достижениями культуры и искусства, особенностями разных культур. Все это позволяет обеспечить взаимопонимание, снять социальную напряженность, осознать необходимость преемственности культуры, а также важность сбережения культурных традиций. В конечном итоге, в такой ситуации СМИ обеспечивают интеграцию общества, как желанный и наиболее благоприятный результат любого межкультурного взаимодействия [18]. Однако, в современной реальности дела обстоят не так однозначно.

По мнению современных ученых, в современном мире обнаруживается достаточно много факторов, которые в том или ином смысле затрудняют деятельность СМИ, как канала, который может обеспечивать адекватное взаимопонимание – как в пределах одного социума, так и в международном масштабе. Кроме того, если внутри одного общества СМИ могут полноценно реализовать данные функции, то межкультурный диалог сегодня гораздо больше зависит от социально-политической обстановки и интенций, реализация которых осуществляется как за счет финансово-политических, так и за счет интеллектуальных ресурсов медиа-компаний. Несмотря на то, что большинство стран, которые сегодня претендуют на ту или иную роль в международном обществе, реализуют открытую внешнюю информационную политику, за счет которой они имеют возможность продвигать свои идеи и формировать свой имидж среди народов других государств, имеет место и другая проблема. Так, даже если каким-либо одним государством не реализуется намеренная социокультурная экспансия, другие же государства могут произвольным образом реализовать ее, ориентируясь на собственные «национальные интересы» – социальные стереотипы, ценности и установки.

Известный российский эксперт в области межкультурной коммуникации – А.А. Негрышев отмечает, что роль и значение СМИ в сегодняшнем диалоге культур является по истине масштабной. С точки зрения качества участия масс-медиа в рамках межкультурной коммуникации, их роль связана со всеми издержками, характерными для любого канала коммуникации [6]. Помехи и шумы в результате которых происходит снижение адекватности передачи информации, связаны с большим количеством предпосылок, которые задают определенный угол информационной трансформации действительности (медиации). В условиях однонаправленной трансляции на целевую аудиторию другой социально-культурной общности происходит значительное увеличение степени медиации в результате влияния государственных информационных стратегий и стратегий отдельных частных медиа-компаний, которые выступают в качестве источников трансляции. В соответствии с этим, следует отметить, что СМИ постепенно перестают существовать, как адекватный канал, обеспечивающий диалог культур и трансформируются уже в инструмент, с помощью которого осуществляется «монолог» какой-либо одной культуры.

Нельзя не подчеркнуть и то, что СМИ могут оказывать не только дестабилизирующее воздействие на межкультурное взаимодействие. Так, они способны стабилизировать межнациональные отношения, как внутри страны, так и в мире, обеспечить конструктивный межкультурный диалог между представителями разных стран и культур [19]. СМИ в современном мире представляют собой наиболее действенный механизм противостояния распространению пропаганды, деформирующей плюрализм, нарушающей свободу выражения мнений и идей. Соответственно, сложно представить себе сегодня общество без СМИ, поскольку данный институт заинтересован в распространении социально важной информации в глобальном масштабе. В связи с этим, следует признать тот факт, что взаимозависимость и взаимовлияние СМИ и современного общества, отличается многогранностью и особым разнообразием [20].

Таким образом, проведенный анализ показал, что СМИ в современном мире занимают одно из лидирующих мест в рамках межкультурного взаимодействия и коммуникации. СМИ должны стремиться к тому, чтобы обеспечивать легкость в преодолении культурных барьеров, формировать конструктивное взаимодействие представителей разных культур, а не способствовать разжиганию межкультурной розни и конфликтов, формированию стереотипов относительно представителей той или иной культуры.

Библиографический список

1. Манькин А.С. *Основы общей теории международных отношений*: учебное пособие. Москва: Изд-во МГУ, 2009.
2. Мигольцева И.В. *Международная журналистика*: учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. Москва: РУДН, 2004.
3. Кулматов К.Н. *Региональные аспекты международных отношений*: учебник. К.Н. Кулматов, А.В. Митрофанова; под общ. ред. А.Н. Панова. Москва: Восток-Запад, 2010.
4. *Многополюсная глобализация*. Под ред. П. Бергера, С. Хантингтона; пер. с англ. В.В. Сапова. Москва: Аспект Пресс, 2004.
5. Боголюбова Н.М. *Межкультурная коммуникация и международный обмен*: учебное пособие. Санкт-Петербург: СПбКО, 2016.

6. Негрышев А.А. *О роли СМИ в межкультурной коммуникации (к постановке проблемы.)* Available at: <http://www.my-luni.ru/journal/clauses/133>
7. Михайлов С.А. *Современная зарубежная журналистика*: учебник. Санкт-Петербург: Михайлов В.А., 2005.
8. Антропова А.Г. Место средств массовой информации в процессе межкультурной коммуникации. *Молодой учёный*, 2017; 15: 204 – 207.
9. Стинс О., Ван Фухт Д. *Новые медиа. Вестник ВолГУ. Серия 8: Литературоведение. Журналистика*, 2008; 7: 98 – 106.
10. Быков А.Ю. *Современная зарубежная журналистика: курс лекций*: учебное пособие. Екатеринбург, 2003.
11. Сушкова Т.Н. Роль СМИ в регулировании международных конфликтов (анализ политики двойных стандартов). *Juvenis scientia*, 2017; 1: 40 – 47.
12. Цзя Лезхун. *Интернет и китайские СМИ*. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 2004.
13. Савинова О.Н. СМИ как фактор межкультурного диалога в обществе риска и подготовка журналистских кадров. *Вестник Марийского государственного университета*. 2015: 84 – 89.
14. *Роль СМИ в мировой политике и межгосударственных отношениях*. Available at: <https://www.history-journal.ru/index.php?request=full>
15. *Журналистика в мире политики: исследовательские подходы и практика участия*. С.Г. Корконосенко. Санкт-Петербург: Михайлов В.А., 2004.
16. Сеидов В.Г. Место и роль средств массовой информации и коммуникации в системе международных отношений. *Регионология*, 2016: 107 – 110.
17. Пинчук З.Е. *Особенности межкультурной коммуникации в контексте переводного периодического печатного издания*. Москва: Вестник Адыгейского государственного университета, 2012: 31 – 35.
18. Кашлев Ю.Б. *Массовая информация и международные отношения*. Москва: Международные отношения, 1981.
19. Хоршавцева О.П. *Средства массовой информации в системе межкультурных взаимодействий современной России*. Автореферат диссертации ... кандидата культурологии. Екатеринбург, 2011.
20. Цынарева Н.А. *Роль СМИ в решении глобальных проблем современности* Available at: http://elar.ufu.ru/bitstream/10995/38281/1/journ_staff_2016_41.pdf

References

1. Manykin A.S. *Osnovy obschej teorii mezhdunarodnyh otnoshenij*: учебное пособие. Москва: Изд-во MGU, 2009.
2. Migolat'eva I.V. *Mezhdunarodnaya zhurnalistika*: учебное пособие. 3-е изд., испр. i dop. Москва: RUDN, 2004.
3. Kulimatov K.N. *Regional'nye aspekty mezhdunarodnyh otnoshenij*: учебник. K.N. Kulmatov, A.V. Mitrofanova; pod obsch. red. A.N. Panova. Москва: Vostok-Zapad, 2010.
4. *Mnogolikaya globalizatsiya*. Pod red. P. Bergera, S. Hantingtona; per. s angl. V.V. Sapova. Москва: Aspekt Press, 2004.
5. Bogolyubova N.M. *Mezhkul'turnaya kommunikatsiya i mezhdunarodnyj obmen*: учебное пособие. Санкт-Петербург: SPbKO, 2016.
6. Negryshv A.A. *O roli SMI v mezhkul'turnoj kommunikatsii (k postanovke problemy.)* Available at: <http://www.my-luni.ru/journal/clauses/133>
7. Mihajlov S.A. *Sovremennaya zarubezhnaya zhurnalistika*: учебник. Санкт-Петербург: Mihajlov V.A., 2005.
8. Antropova A.G. Место sredstv massovoj informatsii v processe mezhkul'turnoj kommunikatsii. *Molodoy uchenyj*, 2017; 15: 204 – 207.
9. Stins O., Van Fuhth D. *Novye media. Vestnik VolGU. Seriya 8: Literaturovedenie. Zhurnalistika*, 2008; 7: 98 – 106.
10. Bykov A.Yu. *Sovremennaya zarubezhnaya zhurnalistika: kurs lekcij*: учебное пособие. Екатеринбург, 2003.
11. Sushkova T.N. Rol' SMI v regulirovanii mezhdunarodnyh konfliktov (analiz politiki dvojnyn standartov). *Juvenis scientia*, 2017; 1: 40 – 47.
12. Czia Lezhun. *Internet i kitajskie SMI*. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 2004.
13. Savinova O.N. SMI kak faktor mezhkul'turnogo dialoga v obschestve riska i podgotovka zhurnalistskih kadrov. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015: 84 – 89.
14. *Rol' SMI v mirovoj politike i mezhdunarodnyh otnosheniyah*. Available at: <https://www.history-journal.ru/index.php?request=fullHYPERLINK>
15. *Zhurnalistika v mire politiki: issledovatel'skie podhody i praktika uchastiya*. S.G. Koronosenko [i dr.]; pod red. S.G. Koronosenko. Санкт-Петербург: Mihajlov V.A., 2004.
16. Seidov V.G. Место i rol' sredstv massovoj informatsii i kommunikatsii v sisteme mezhdunarodnyh otnoshenij. *Regionologiya*, 2016: 107 – 110.
17. Pinchuk Z.E. *Osobennosti mezhkul'turnoj kommunikatsii v kontekste perevodnogo periodicheskogo pechatnogo izdaniya*. Москва: Вестник Адыгейского государственного университета, 2012: 31 – 35.
18. Kashlev Yu.B. *Massovaya informatsiya i mezhdunarodnye otnosheniya*. Москва: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1981.
19. Horshavtseva O.P. *Sredstva massovoj kommunikatsii v sisteme mezhkul'turnyh vzaimodejstvij sovremennoj Rossii*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata kul'turologii. Ekaterinburg, 2011.
20. Cynareva N.A. *Rol' SMI v reshenii global'nyh problem sovremennosti* Available at: http://elar.ufu.ru/bitstream/10995/38281/1/journ_staff_2016_41.pdf

Статья поступила в редакцию 09.10.19

УДК 37

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00218

Bidzhieva S.R., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Karachay-Cherkessia State University n.a. U.D. Aliev (Karachaevsk, Russia),
E-mail: sulfuzb@gmail.com

HOMONYMY OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN KARACHAY-BALKAR LANGUAGE. The article deals with the essence of homonymy, methods of formation of homonyms, their types and features of functioning. In science there is no unambiguous approach to the phenomenon of homonymy as a unit of language. A significant number of phraseological units with a somatic component enter into homonymic relations with free phrases describing gestures, poses and facial expressions of a person. Phraseological units arise as a result of phraseologization of "free" phrases. The author concludes that the phenomenon of homonymy is not typical for all structural and grammatical categories. Homonymy is usually observed between verbal, rarely substantive phraseological units. In composition, most homonymous phraseological units are two-component or three-component.

Key word: Karachay-Balkar language, homonymy, linguistics, homogeneous and heterogeneous homonyms.

С.Р. Биджиева, канд. филол. наук, ст. преп., Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, г. Карачаевск,
E-mail: sulfuzb@gmail.com

ОМОНИМИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается сущность омонимии, способы образования омонимов, их типы и особенности функционирования. В науке нет однозначного подхода и к самому явлению омонимии как единице языка. Значительное количество фразеологических единиц с соматическим компонентом вступает в омонимические отношения со свободными словосочетаниями, описывающими жесты, позы и мимику человека. Фразеологические единицы возникают в результате фразеологизации «свободных» словосочетаний. Автор делает вывод о том, что явление омонимии характерно не для всех структурно-грамматических разрядов. Омониичность, как правило, наблюдается между глагольными, реже субстантивными фразеологическими единицами. По составу большинство омонимичных ФЕ являются двухкомпонентными или трёхкомпонентными.

Ключевые слова: карачаево-балкарский язык, омонимия, языкознание, гомогенные и гетерогенные омонимы.

Современное языкознание располагает ценными исследованиями по фразеологической омонимии (Абрамцев И.В., Акбаев Ш.Х., Алиев У.Д., Виноградов В.В., Кунин А.В., Байрамов Г.А., Розензон Л.И., Лайпанова, З. А., Шанский Н.М. и др.) [1 – 22].

Учёными рассматриваются такие вопросы, как сущность омонимии, способы образования омонимов, их типы и особенности функционирования. Особый интерес представляют среди них вопросы, касающиеся роли распада многознач-

ных ФЕ в образовании фразеологических омонимов, которые и в настоящее время являются дискуссионными. В науке нет однозначного подхода и к самому явлению омонимии как единице языка.

По мнению отдельных учёных, омонимы – «досадное неразличение того, что должно различаться» [3, с. 55], мешающее пониманию. Другие придерживаются противоположной точки зрения. Так, рассматривая полисемию и омонимию в области лексики, исследователь адыгейского языка Г.А. Мурад пишет: «Омони-

мичные отношения в языке являются отражением реальной действительности, в которой существует бесконечное количество различных понятий, а арсенал слов в каждом языке сравнительно ограничен. Поэтому по различным причинам один и тот же звуковой комплекс может закрепиться за разными понятиями. Наличие большого числа омонимов не препятствует общению, и нет надобности считать слова-омонимы «помехой» пониманию, ибо, как известно, речевая ситуация, контекст способствует снятию каких-либо «неудобств» [21, с. 44]. Это справедливое утверждение предыдущего автора, на наш взгляд, применимо не только в отношении к лексическим омонимам, но и омонимичным ФЕ.

Во фразеологии, как и в лексике, многозначность языковых единиц тесно смыкается с омонимией. Однако здесь омонимов значительно меньше, чем в лексической системе языка. «Это объясняется большей фонетической «протяжённостью» и структурной сложностью фразеологических оборотов, всегда выступающих, по крайней мере, как двуударные единицы, состоящие минимум из двух компонентов словного характера» [22, с. 65].

Почти все исследователи единодушны в определении сущности омонимии. Нам наиболее близка трактовка, предложенная Н.М. Шанским, согласно которой «фразеологические омонимы – это такие сверхсловные образования, которые состоят из фонетически идентичных компонентов, но имеют совершенно различные значения, не осознаваемые как исходное и производное» [22, с. 70].

По происхождению фразеологические омонимы можно разделить на два типа: гомогенные и гетерогенные.

Гомогенные омонимы возникают в результате «распада фразеологического оборота из-за дифференциации соотносительных значений» [22, с. 71]. С течением времени связь между отдельными значениями полисемичной ФЕ постепенно утрачивается, и современный носитель языка уже не чувствует близость между этими значениями.

Рассмотрение омонимичных пар, образованных вследствие расщепления значений полисемичной ФЕ, бывает очень сложным ввиду того, что процесс распада многозначных фразеологизмов в сопоставляемых языках не завершён, находится в постоянном движении. Как отмечает Ж.М. Гузев, в карачаево-балкарском языке эти трудности ещё усугубляются и «недостаточной изученностью семантики тюркской фразеологии» [19, с. 129]. В некоторых случаях лишь тщательный этимологический анализ позволяет установить истинную природу омонимов.

К гомогенным, на наш взгляд, можно отнести карачаево-балкарские ФЕ *аууз ачаргъа* (1) – «сватать девушку»; *аууз ачаргъа* (2) – «принимать первую за день (вечером, после появления первой звезды на небе) пищу во время уразы (поста)»; *аууз ачаргъа* (3) – «начать говорить»; *къол джетдириге* (1) – «воровать»; *къол джетдириге* (2) – «поднимать руку на кого-либо»: *Малчыкъларыма, теири, къол джетдире болурсуз дейме!* – «Кажется, вы запускаете лапу в моё состояние!»; *Сохталагъа къол джетдириге эркилик бир устазгъа да берилмегенди* – «Ни один учитель не имеет права поднимать руку на ученика».

Гетерогенные омонимы имеют различный этимологический источник и возникают в результате случайного совпадения компонентов по звучанию. К ним можно отнести следующие карачаево-балкарские ФЕ: *джан берирге* (1) – «умереть, погибнуть»; *джан берирге* (2) – «дать жизнь, породить»; *кёз ачаргъа* (1) – «веселиться, развлекаться»; *кёз ачаргъа* (2) – «вывести из заблуждения»: *Жашла солуу кюн эскурягъа барып, кёз ачып келдиле* (ТСКБЯ) – «Парни ездили в воскресенье на экскурсию, они хорошо провели время, развлеклись и приехали довольные». ... *Не къадар терк жетселе, урушханлары аллай бир терк жарашырлыкдыла, нек десеге, Миронов быланы* (Дюгерилте бла инеушлулары) *эки къауумуну да кёзюн ачарыкъды, экисини да жашыртын жаулары ачык кёржютюп, анылатырыкъды* – «Чем быстрее они доедут, тем быстрее они помирят столкнувшиеся стороны, Миронов и тем, и другим откроет глаза на происходящее, прямо укажет на их общего врага» [17, с. 95].

К этой же группе омонимов относятся и следующие русские ФЕ: *под рукой* (1) – «рядом, близости» и *под рукой* (2) – «создаваемое кем-либо»; *протереть*

глаза (1) – «проснуться» и *протереть глаза* (2) – «промотаться»; *с плеча* (1) – «не подумав, сразу быстро (отвечать, утверждать, отрицать и т.п.)» и *с плеча* (2) – «ранее принадлежавший другому, ношенный другим (о костюме, плаще и т.п.)»: *Базаров завирается – это, к сожалению, справедливо, он с плеча отрицает вещи, которых не знает или не понимает* (Писарев) – *Ваши благородие! Отец наш вам жалует лошадь и шубу с своего плеча* (Пушкин).

Фразеологические единицы могут быть омонимичными и свободными. Причём следует отметить, что эта омонимия между ФЕ и свободным словосочетанием представлена гораздо шире, например: кар.-балк.: *къол джуаргъа* (1) – «мыть руки» (свободное словосочетание) и *къол джуаргъа* (2) «потерять надежду» (ФЕ); *бетине батмакъ джагъаргъа* (1) – «намазать на лицо грязь» и *бетине батмакъ джагъаргъа* – «очернить, опорочить» (ФЕ); *бойнуна (сыртына) минерге* (1) – «лезть на спину (шею)» (свободное словосочетание) и *бойнуна (сыртына) минерге* (2) – «становиться предметом чьих-либо забот» (ФЕ); *бурнун сюртерге* (1) – «вытереть нос» и *бурнун сюртерге* (2) – «подчеркнуть своё превосходство» (ФЕ); *къолларына (къолуна) къараргъа* (1) – «смотреть на руки» (свободное словосочетание) и *къолларына (къолуна) къараргъа* (2) – «быть на иждивении кого-либо» (ФЕ): *Къызчыкъла тылы бла кюрешген тишчыулары къолларына къарайдыла, уиши къымылдаргъа кюрешедиле* – «Девочки внимательно смотрят на руки женщин, которые возятся с тестом, стараются копировать их движения». *Раузаты эри уруша кетгендинде, аны къолуна тёрт сабий, къарт анасы къарап къалгъандыла* – «Когда муж Раузат ушёл на фронт, у неё на руках остались четверо детей и престарелая мать» [17, с. 73].

Значительное количество фразеологических единиц с соматическим компонентом вступают в омонимические отношения со свободными словосочетаниями, описывающими жесты, позы и мимику человека. Точнее сказать, ФЕ возникают в результате фразеологизации этих самых «свободных» словосочетаний. Так, например, у носителей карачаево-балкарского языка сожаление, раскаяние (в содеянном, сказанном) выражается с помощью определенного жеста (*эрнин къабаргъа* – «прикусить губу»), на основе которого и возникла ФЕ *эрнин къабаргъа*:

1. *Сабий джыгъылыб, эрнин къабды, ачыгъанына тёзгалмай, джылады* – «Малыш упал и нечаянно прикусил губу, от боли стал плакать». 2. *Мен кете барайым. Алай, къанынг сууса, эрнини къабарса* – «Я пойду. Когда остынешь, ты поймёшь и раскаешься».

Известно, что от сильного смеха человек испытывает боль в животе и бессознательно делает определённый жест (держит за живот), на основе которого и возник русский фразеологизм *хвататься (держаться) за животы (животики)*:

1. Солдат, **держась за живот**, медленно побрёл в сторону леса. 2. Когда мы прочитаем рапорт здешнего начальства о победе, мы **за животики будем держаться** – таково они накрутят [4].

Следует заметить, что рассматриваемое явление достаточно широко распространено в обоих сопоставляемых языках. К ФЕ, возникшим в результате фразеологизации свободных словосочетаний, описывающих жесты (позы и мимику) человека, можно отнести следующие в: кар.-балк.: *баш иерге* (букв.: опустить голову) – «угождать, подчиниться, унизиться»; *эки къолун кьойнуна (хурджуна) сугъуб турургъа* (букв.: стоять, засунув руки за пазуху (в карман) – «бездельничать»; *бармагъын кёржютюб къояргъа* (букв.: показать палец) – «обвести, обмануть»; *кёзюне къараргъа* (букв.: смотреть в глаза) – «заискивать, угождать»; *руск: поворачиваться спиной* – «проявлять безразличие, пренебрежение»; *щёлкать зубами* – «сильно голодать»; *сложь руки* – «ничего не делая, бездельничая»; *протянуть ноги* – «умереть»; *держатъ руки по швам* – «подчиниться»; *ковырять в носу* – «зевать, ротозейничать во время работы»; *махнуть рукой* – «перестать обращать внимание».

Как показывает изученный материал сопоставляемых языков, явление омонимии характерно не для всех структурно-грамматических разрядов. Омонимичность, как правило, наблюдается между глагольными, реже субстантивными фразеологическими единицами. По составу большинство омонимичных ФЕ являются двухкомпонентными или трёхкомпонентными.

Библиографический список

1. Абдуллаева А.З. *Основы фразеологии кумыкского языка в сравнительном освещении*. Махачкала, 2001.
2. Абдуразаков М.А. *Очерки по сопоставительному изучению разно-системных языков*. Ташкент, 1973.
3. Авалиани Ю.Ю., Ройзензон Л.И. Синонимические отношения слов и фразеологических сочетаний. *Лексическая синонимия*. Москва, 1967.
4. Азимова М.Н. Сопоставительный анализ соматической лексики и фразеологии таджикского и английского языков: Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Душанбе, 1980.
5. Акбаев Ш.Х. *Диалекты карачаево-балкарского языка в структурно-генетическом и ареальном освещении*. Карачаевск: Изд-во КЧГПУ, 1999.
6. *Актуальные вопросы сравнительного языкознания*. Ответственный редактор А.В. Десницкая. Ленинград: Наука, 1989.
7. Акулёнок В.В. О «ложных друзьях переводчика». *Англо-русский и русско-английский словарь «ложных друзей переводчика»*. Москва, 1969.
8. Алиев К.Ю. *Стилистические особенности фразеологии в художественной литературе*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Баку, 1966.
9. Алиев У.Б. *Синтаксис карачаево-балкарского языка*. Москва: Наука, 1973.
10. Алиев У.Д. *Карачай. Историко-этнологический и культурно-экономический очерк*. Ростов-на-Дону, 1927.
11. Байрамкулова И.М. *Лексико-фразеологические вопросы художественного перевода с карачаево-балкарского на русский язык*. Автореферат диссертации кандидата филологических наук. Нальчик, 2000.
12. Байрамкулова Л. Фразеологические обороты карачаево-балкарского языка и способы их перевода. *Русский язык на Северном Кавказе*: материалы Международной научно-практической конференции. Пятигорск, 2002.
13. Байрамов Г.А. *Основы фразеологии азербайджанского языка*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Баку, 1970.
14. Байрамова Л.К. *Фразеология и перевод. Фразеология и синтаксис*. Казань, 1982.
15. Баскаков Н.А. *Введение в изучение тюркских языков*. Москва: Высшая школа, 1969.
16. Башиева С.К. *Средства формирования стилистического компонента значения фразеологизмов*. Нальчик, 1995.

17. Биджиева С.П. *Многозначность имен существительных в карачаево-балкарском языке и ее лексикографическая разработка*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Карачаевск, 2001.
18. Виноградов В.В. *О языке художественной прозы*. Избранные труды. Москва; Т. 5.
19. Гузеев Ж.М. *Проблематика словаря толковых словарей тюркских языков*. Нальчик: Эльбрус, 1984: 102 – 139.
20. Лайпанова З.А. *Структурно-семантические особенности фразеологических единиц с соматическим компонентом в карачаево-балкарском языке в сопоставлении с русским*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Карачаевск, 2007.
21. Мурад Г.А. *Полисемия и омонимия и их лексикографическая разработка в адыгейском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Нальчик, 1998.
22. Шанский Н.М. *Фразеология современного русского языка*. Москва, 2019.

References

1. Abdullaeva A.Z. *Osnovy frazeologii kumykskogo yazyka v sravnitel'nom osveschenii*. Mahachkala. 2001.
2. Abdurazakov M.A. *Ocherki po sopostavitel'nomu izucheniyu razno-sistemnyh yazykov*. Tashkent, 1973.
3. Avaliani Yu.Yu., Rojzenzon L.I. *Sinonimicheskie otnosheniya slov i frazeologicheskikh sochetanij. Leksicheskaya sinonimiya*. Moskva, 1967.
4. Azimova M.N. *Sopostavitel'nyj analiz somaticheskoy leksiki i frazeologii tadzhikskogo i anglijskogo yazykov: Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk*. Dushanbe, 1980.
5. Akbaev Sh.H. *Dialekty karachaevsko-balkarskogo yazyka v struktumno-geneticheskom i areal'nom osveschenii*. Karachaevsk: Izd-vo KChGPU, 1999.
6. *Aktual'nye voprosy sravnitel'nogo yazykoznanija*. Ответственный редактор А.В. Десницкая. Ленинград: Наука, 1989.
7. Akulenko V.V. *O «lozhnyh druž'jah perevodchika»*. *Anglo-russkij i russko-anglijskij slovar' «lozhnyh družej perevodchika»*. Moskva, 1969.
8. Aliev K.Yu. *Stilisticheskie osobennosti frazeologii v hudozhestvennoj literature*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Baku, 1966.
9. Aliev U.B. *Sintaksis karachaevsko-balkarskogo yazyka*. Moskva: Nauka, 1973.
10. Aliev U.D. *Karachaj. Istoriko-etnologicheskij i kul'turno-ekonomicheskij ocherk*. Rostov-na-Donu, 1927.
11. Bajramkulova J.I.M. *Leksiko-frazeologicheskie voprosy hudozhestvennogo perevoda s karachaevsko-balkarskogo na russkij yazyk*. Avtoreferat dissertacii kandidata filologicheskikh nauk. Nal'chik, 2000.
12. Bajramkulova L. *Frazeologicheskie oboroty karachaevsko-balkarskogo yazyka i sposoby ih perevoda. Russkij yazyk na Severnom Kavkaze: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pyatigorsk, 2002.
13. Bajramov G.A. *Osnovy frazeologii azerbajdzhanskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Baku, 1970.
14. Bajramova L.K. *Frazeologiya i perevod. Frazeologiya i sintaksis*. Kazan', 1982.
15. Baskakov N.A. *Vvedenie v izuchenie tyurkskikh yazykov*. Moskva: Vysshaya shkola, 1969.
16. Bashieva S.K. *Sredstva formirovaniya stilisticheskogo komponenta znacheniya frazeologizmov*. Nal'chik, 1995.
17. Bidzhieva S.R. *Mnogoznachnost' imen suschestvitel'nyh v karachaevsko-balkarskom yazyke i ee leksikograficheskaya razrabotka*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Karachaevsk, 2001.
18. Виноградов В.В. *О языке художественной прозы*. Избранные труды. Москва; Т. 5.
19. Гузеев Ж.М. *Проблематика словаря толковых словарей тюркских языков*. Нальчик: Эльбрус, 1984: 102 – 139.
20. Лайпанова З.А. *Структурно-семантические особенности фразеологических единиц с соматическим компонентом в карачаево-балкарском языке в сопоставлении с русским*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Карачаевск, 2007.
21. Мурад Г.А. *Полисемия и омонимия и их лексикографическая разработка в адыгейском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Нальчик, 1998.
22. Шанский Н.М. *Фразеология современного русского языка*. Москва, 2019.

Статья поступила в редакцию 14.10.19

**Везде исследуйте всечасно,
что есть велико и прекрасно.
/М.В. Ломоносов/**

МНЕНИЯ О ВАШИХ НАУЧНЫХ РАБОТАХ



РЕЦЕНЗИИ

Редактор раздела:

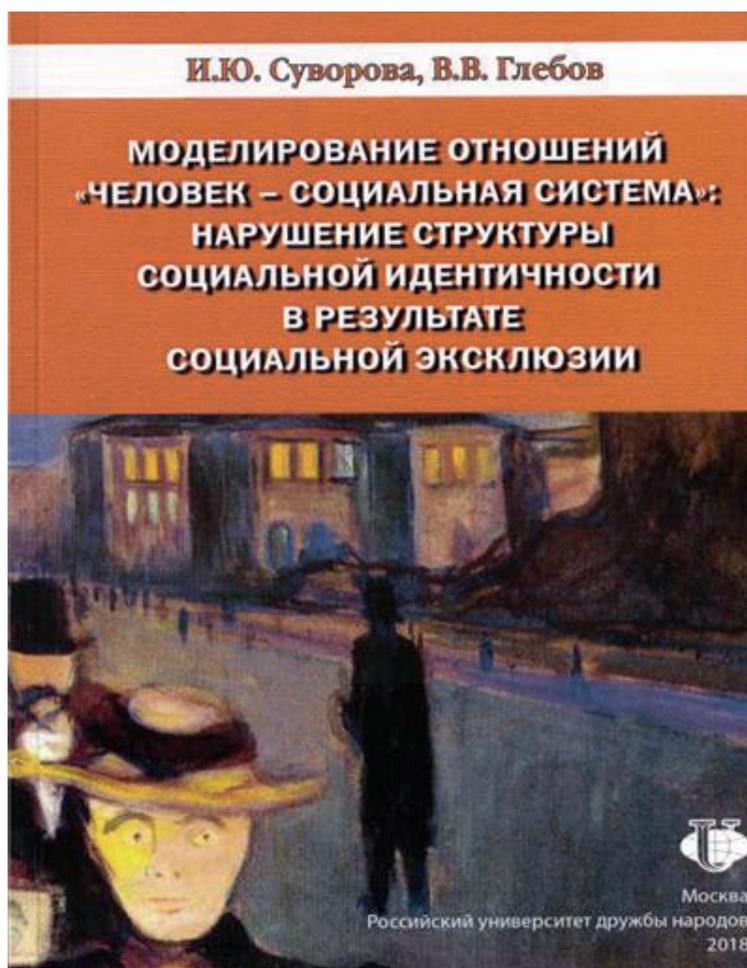
АНАТОЛИЙ ВИКТОРОВИЧ ПЕТРОВ – доктор педагогических наук, профессор, главный редактор журнала «Мир науки, культуры, образования» (г. Горно-Алтайск)

REVIEW OF THE MONOGRAPH

Suvorova I.Yu., Glebov V.V. "Modeling of human – social system relations: violation of social identity structure as a result of social exclusion". Moscow: RUDN, 2018.

РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ

И.Ю. Суворова, В.В. Глебов. «Моделирование отношений «человек - социальная система»: нарушение структуры социальной идентичности в результате социальной эксклюзии». Москва: РУДН, 2018.



Актуальность представленного исследования обусловлена привлечением внимания социума к группам людей, находящихся на периферии социальной системы. К таким группам относятся, прежде всего, люди, проживающие за чертой бедности, иммигранты, различные социальные меньшинства, определяющие себя как ущемленные со стороны системы.

Необходимо отметить проведенный авторами качественный анализ сравнения различных теоретических подходов к пониманию как социальной реальности, так и структуры социальной идентичности, в результате чего выработана линия исследования, предполагающая системный подход с опорой на интеракционизм, социальный конструкционизм и культурно-деятельностную парадигму.

В методологическом плане построение структуры социальной идентичности основывается у авторов на классических методах построения социальных конструктов, модифицированное с опорой на теоретические представления о механизме конструирования ролевой идентичности – интернализации внешних конструктов во внутренний план личности. Для моделирования социально-психологических процессов была доказана целесообразность использования ролевой игры.

Представленная работа также интересна своей практической значимостью. По сути своей она является основой для социальных программ по предотвращению социальных волнений и конфликтов людей. Знания о психических нарушениях, вызванных социальной дезадаптацией человека, могут лечь в основу программ по психологическому консультированию и реабилитации людей, находящихся на периферии социальной системы по различным причинам.

Издание адресовано читателям психо-социальной направленности: социологам, социальным психологам, специалистам в области социальной работы и работы с общественностью.

Всё вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что предлагаемый научный труд может быть рекомендован как специалистам, так и широкому кругу читателей.

Arshinova V.V., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Head of the Institute of Educational policy, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, E-mail: arsheenova@inbox.ru

В.В. Аршинова, доктор психологических наук, заведующий отделом Института развития образовательной политики МГУ имени М.В. Ломоносова, профессор, Москва, Россия, E-mail: arsheenova@inbox.ru

REVIEW OF THE MONOGRAPH

Glebov V.V., Soshnikov E.A. "Psychophysiological features and dynamics of adaptation processes of Chinese students in different environmental conditions". Moscow: RUDN, 2018.

РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ

В.В. Глебов, Е.А. Сошников. «Психофизиологические особенности и динамика адаптационных процессов китайских студентов в разных средовых условиях». Москва: РУДН, 2018.



Монография, написанная Глебовым В.В. и Сошниковым Е.А., является интересной и актуальной работой в области адаптации человека к комплексным факторам окружающей среды. Представленная структура научной работы соответствует требованиям, которые предъявляются к изданиям данного типа. Материалы, представленные в монографии, имеют как теоретическую, так и прикладную значимость и могут быть использованы специалистами, изучающими адаптационные процессы человека.

Основы научного исследования данной работы посвящены научно-теоретическому и практическому обоснованию вопросов и проблем, с рассмотрением приспособительных механизмов иностранных студентов к образовательной среде высшей школы. Работа состоит из 5 глав, где последовательно рассматриваются такие темы, как адаптация человека: общие понятия и различные подходы к изучению адаптивных процессов, воздействие факторов среды на психоэмоциональное и психофизиологическое состояние иностранных студентов, оценка окружающей среды и динамика адаптации китайских студентов в условиях столичного мегаполиса, коррекционные подходы к улучшению способности китайских студентов адаптироваться к обучению в ВУЗе и проживанию в климато-географических условиях средней полосы России.

В монографии подробно описаны основные методические подходы изучения адаптационных процессов российских и китайских студентов. Важными практическими выкладками данной работы является и рассмотрение различных подходов в оптимизации адаптации иностранных учащихся.

Всё вышеизложенное позволяет сделать вывод, что предлагаемый научный труд может быть рекомендован для издания и использоваться в системе дополнительного образования.

Torshin V.I., Doctor of Sciences (Biology), Professor, Head of Normal Physiology Department of the Medical Institute, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia, E-mail: vtorshin@mail.ru

В.И. Торшин, заведующий кафедрой нормальной физиологии Медицинского института Российского университета дружбы народов, доктор биологических наук, профессор, Москва, Россия, E-mail: vtorshin@mail.ru

REVIEW OF THE MONOGRAPH

Glebov V.V., Anikina E.V. "Psychological and psychophysiological assessment of student' adaptation from Tropical Africa while studying in the Metropolis of Russia" Moscow: RUDN, 2018

РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ

В.В. Глебов, Е.В. Аникина. «Психологическая и психофизиологическая оценка адаптации студентов из стран Тропической Африки при обучении в столичном мегаполисе России» Москва: РУДН, 2018.



Глебов Виктор Васильевич.

С 2007 года по настоящее время работает в Российском университете дружбы народов. Доцент кафедры судебной экологии с курсом экологии человека, кандидат психологических наук. Автор более 100 публикаций. Читает на экологическом факультете лекции по курсам «Экологическая психология», «Экология человека», «Экологическая физиология», «Биология человека», «Безопасность жизнедеятельности». Область научных интересов: психологическая и психофизиологическая диагностика человека и его профессиональной деятельности; адаптационные процессы человека в различных средовых условиях; психофизиологические основы здоровья детей и подростков в условиях образовательной среды; психофизиологические и эколого-физиологические механизмы адаптации населения разных возрастных групп в условиях столичного мегаполиса; социокультурная и психологическая проблема адаптации иностранных студентов в системе российского высшего образования.



Аникина Елизавета Вячеславовна.

В 2010 году окончила экологический факультет РУДН, в 2013 году защитила кандидатскую диссертацию на соискание степени кандидата биологических наук. С 2014 года по настоящее время работает ассистентом кафедры судебной экологии с курсом экологии человека экологического факультета РУДН, ведет дисциплины «Средства и способы реинтеграционных мероприятий», «Экологическая физиология», «Охрана труда». Автор 35 публикаций. Область научных интересов: особенности адаптации иностранных студентов, психофизиологические методы анализа профессиональной деятельности, инструментальные методы диагностики функциональных систем организма человека.

В условиях глобализации иностранные студенты являются одним из важных индикаторов конкурентоспособности российской высшей школы на международном рынке образовательных услуг. С другой стороны, важно учитывать, что адаптация иностранных студентов связана не только с приспособлением к новым климатогеографическим и социальным условиям, но и к учебному процессу, что часто приводит к напряжению функциональных систем организма, а порой к их срыву: до 5% прибывающих студентов вскоре возвращаются домой из-за ухудшения состояния здоровья. Таким образом, рецензируемое исследование является актуальным трудом.

В представленной монографии дана комплексная оценка разных видов адаптации (психофизиологическая, физиологическая, социо-культурная) африканских студентов на разных этапах обучения в Российском университете дружбы народов. Авторами описаны особенности и динамика приспособительных механизмов студентов из Тропической Африки. Показаны особенности работы функциональных систем: психоэмоциональной, нервной и сердечнососудистой систем в течение всего периода обучения.

Монография состоит из 5 глав, где последовательно рассматриваются общие подходы к определению понятия адаптации человека на современном этапе, влияние средовых факторов на психофункциональное состояние студентов из стран Тропической Африки, комплексная оценка их адаптации на разных этапах обучения в г. Москве.

Для выявления приспособительных механизмов авторами удачно подобраны методики исследования адаптационных процессов российских и иностранных студентов. Другим практическим шагом в исследовании является рассмотрение и использование различных подходов в оптимизации адаптации учащейся молодежи.

Всё перечисленное позволяет сделать вывод о том, что предлагаемый научный труд может быть рекомендован для использования широкому кругу читателей.

Arkelov G.G., Honorary Professor of Moscow State University, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Department of the Psychophysiology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, E-mail: arakelov@mail.ru

Г.Г. Араkelов, почетный профессор МГУ, профессор кафедры психофизиологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, доктор психологических наук, профессор. Москва, Россия, E-mail: arakelov@mail.ru

REVIEW OF THE MONOGRAPH

Glebov V.V., Danacheva M.N. "Psychophysiological assessment of adaptation processes of secondary schoolboys living in different environments of the Russian capital city". Moscow: RUDN, 2018.

РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ

В.В. Глебов, М.Н. Даначева. «Психофизиологическая оценка адаптационных процессов учащихся средней школы, проживающих в разных условиях среды столичного мегаполиса». Москва: РУДН, 2018.

Глебов Виктор Васильевич
Кандидат психологических наук, доцент кафедры экологии человека экологического факультета Российского университета дружбы народов. Автор более 70 публикаций. Читает на экологическом факультете лекции по курсам «Экологическая психология» и «Экология человека», «Экологическая физиология», «Биология человека», «Безопасность жизнедеятельности».

Область научных интересов: психологическая диагностика человека, адаптационные процессы человека в условиях экологии городской среды, психофизиологические основы здоровья детей и подростков в процессе обучения.

В настоящее время занимается изучением проблем психофизиологических и эколого-физиологических механизмов адаптации населения разных возрастных групп в условиях столичного мегаполиса.

Даначева Мария Николаевна
В 2010 г. окончила Московский педагогический государственный университет по специальности «Химия». С 2009 г. – преподавала химию в Центре образования № 1989 г. Москвы. С 2010 по 2013 г. – соискатель кафедры экологии человека экологического факультета Российского университета дружбы народов. В настоящее время работает в государственном бюджетном общеобразовательном учреждении г. Москвы Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа "Марьино" имени маршала авиации А.Е. Голованова».

Автор более 20 научных работ. Область научных интересов связано с проблемами психофизиологической адаптации учащихся средней школы, проживающих в разных условиях среды столичного мегаполиса. В комплекс данного направления входит анализ психоэмоционального состояния, оценка умственной работоспособности, интеллекта и работы сердечно-сосудистой системы учеников средней школы, проживающих в разных средовых условиях г. Москвы.

В.В. Глебов, М.Н. Даначева
**ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ
ОЦЕНКА АДАПТАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ
УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ,
ПРОЖИВАЮЩИХ
В РАЗНЫХ УСЛОВИЯХ СРЕДЫ
СТОЛИЧНОГО МЕГАПОЛИСА**

Москва
Российский университет дружбы народов
2018

В процессе развития индивида значимое влияние на психофункциональное состояние человека оказывает комплекс неблагоприятных факторов окружающей среды. Особое место в процессе «Человек-Среда» занимают дети, которые очень чувствительны к деструктивным факторам окружающей среды.

В этой связи важным представляются исследования, имеющие практико-ориентированную и прикладную направленность. Исследования такого рода архи необходимы и важны. Такой системный подход в полной мере дает возможность изучать комплексное воздействие факторов био-социальной среды на психосоматическое состояние и адаптационные процессы детского организма. Необходимо отметить, что работы такой направленности на сегодняшний день представляет явный дефицит. Существующие исследования в этой области, проведенные ранее, освещают влияния химического загрязнения на психическую деятельность детей, однако системных научно-практических исследований, рассматривающих сочетанное воздействие антропогенной среды на течение адаптационных процессов учащихся средней школы, до настоящего времени еще недостаточно.

Для восполнения этого авторами проведен анализ экологических и социальных условий исследуемых районов столичного мегаполиса (Юго-Западного и Юго-Восточного административных округов), в которых проживают и обучаются дети. Для оценки психо-функционального развития учащихся средней школы было проведено психологическое и психофизиологическое исследование.

Ценным вкладом в данной работе также является разработанная авторами коррекционная программа по оптимизации адаптационных процессов учащихся средней школы, проживающих в разных средовых условиях столичного мегаполиса.

Структура монографии вполне традиционна и соответствует требованиям к оформлению данного типа исследований. Материал, представленный в монографии, без сомнения, может быть полезным физиологам, психофизиологам, педагогам, психологам и специалистам в области общественного здоровья и гигиены труда.

Таким образом, представленная монография может быть рекомендована для использования всем тем, кто интересуется проблемами адаптации человека.

Ermakova N.V., Doctor of Sciences (Medicine),
Professor of Normal Physiology Department of the
Medical Institute, Peoples' Friendship University
of Russia, Moscow, Russia, E-mail: n.v.ermakova@mail.ru

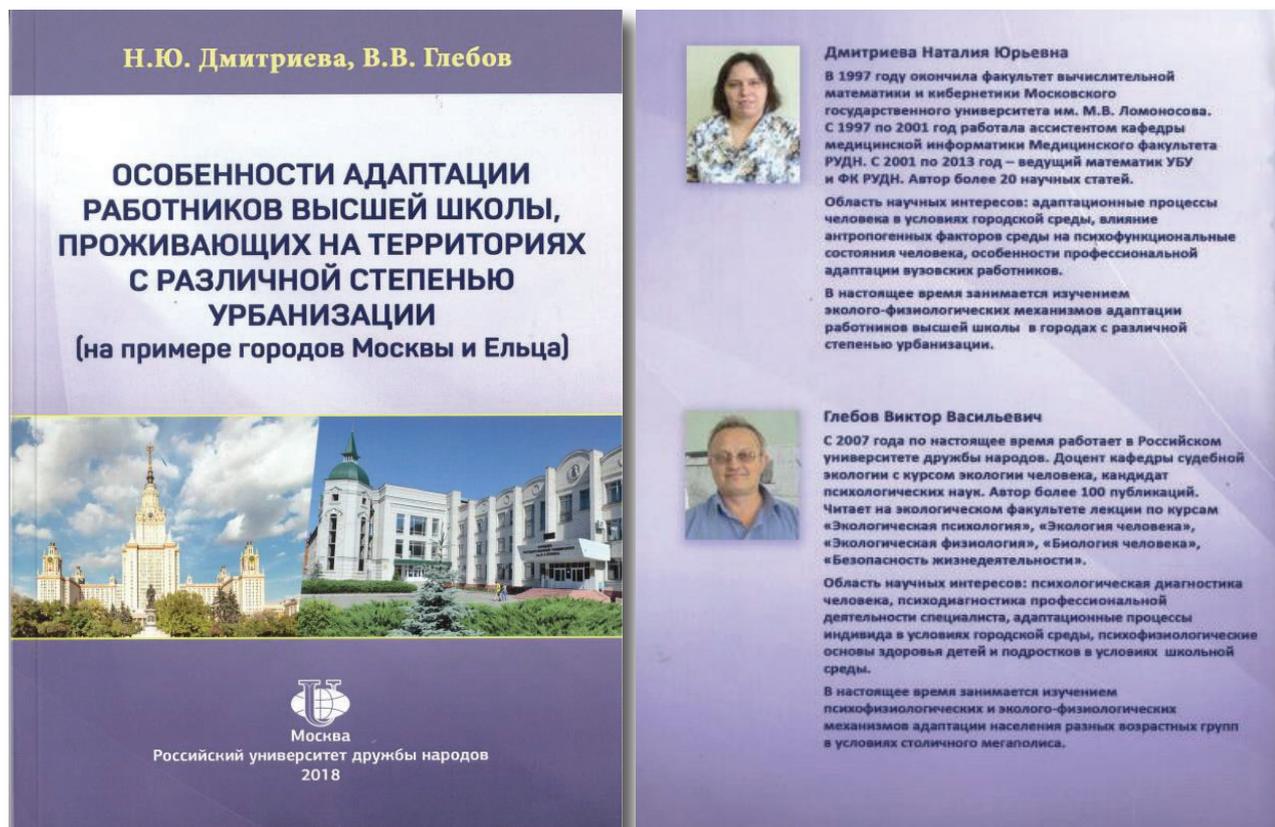
Н.В. Ермакова, профессор кафедры нормальной физиологии Медицинского института Российского университета дружбы народов, доктор медицинских наук, профессор, Москва, Россия, E-mail: n.v.ermakova@mail.ru

REVIEW OF THE MONOGRAPH

Dmitrieva N.Yu., Glebov V.V. "Features of adaptation of employees of higher education living in territories with various level of urbanization (on the example of Moscow and Yelets)". Moscow: RUDN, 2018.

РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ

Н.Ю. Дмитриева, В.В. Глебов, «Особенности адаптации работников высшей школы, проживающих на территориях с различной степенью урбанизации (на примере г. Москвы и г. Ельца)». Москва: РУДН, 2018.



Представленная авторами на рецензию монография является актуальным трудом. Структура монографии вполне традиционна и соответствует требованиям к оформлению данного типа исследования. Материал, представленный в монографии, без сомнения, может быть полезным педагогам, психологам, социологам и специалистам в области общественного здоровья и гигиены труда.

Монография посвящена научно-теоретическому и практическому обоснованию вопросов и проблем адаптации работников высшей школы, проживающих на территориях с различной степенью урбанизации.

Монография состоит из 6 глав, где последовательно рассматриваются такие темы как классификация стресс-факторов, влияющих на профессиональную адаптацию работников умственного труда, сравнительная характеристика мегаполиса и больших городов Центрального федерального округа, влияние комплексных факторов мегаполиса и большого города на профессиональную адаптацию работников умственного труда в сфере высшего образования.

Также в монографии подробно изложены и описаны методические подходы в исследовании адаптационных процессов работников вузов с разной профессиональной специализацией. В исследовании рассматриваются механизмы, методы и средства оценки состояния здоровья вузовских работников, а также про-

филактические и коррекционные направления по улучшению профессиональной адаптации работников умственного труда в системе высшей школы.

Всё вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что предлагаемый научный труд может быть рекомендован для использования широкому кругу читателей.

Kiku P.F., Doctor of Sciences (Medicine),
Professor, Head of the Department of Public
Health and Preventive Medicine of the
School of Biomedicine of the Far Eastern Federal
University, Vladivostok, Russia, E-mail: ime@list.ru

П.Ф. Кик, доктор медицинских наук,
профессор, заведующий кафедрой
общественного здоровья и профилактической
медицины Школы биомедицины Дальневосточного
федерального университета, Владивосток, Россия,
E-mail: ime@list.ru

REVIEW OF THE MONOGRAPH

Glebov V.V., Litvinova N.A., Fedorov A.I. *Psychophysiological characteristics and chemo communication of students in adaptation to educational activities*. Moscow: RUDN, 2018.

РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ

В.В. Глебов, Н.А. Литвинова, А.И. Федоров. «Психофизиологические характеристики и хемокоммуникация студентов при адаптации к учебной деятельности» Москва: РУДН, 2018.



Монография является актуальным трудом в области прикладной психофизиологии. Структура монографии вполне традиционна и соответствует требованиям к оформлению данного типа исследования. Материал, представленный в монографии, без сомнения, может быть полезным физиологам, психофизиологам, педагогам, психологам и специалистам в области общественного здоровья и гигиены труда.

В монографии представлены результаты сравнительного исследования комплексного воздействия (средовые факторы и индивидуально-типологические особенности индивида) на формирование адаптационных процессов российских студентов и студентов из стран Африки. В ходе исследования выявлены особенности становления приспособительных реакций российских студентов в условиях психоэмоциональной нагрузки и запаховой привлекательности на основе психофизиологических показателей, изучены функциональные особенности работы организма и протекание адаптационных процессов африканских студентов, приехавших обучаться в Москву (РУДН).

В монографии проанализирована динамика адаптационных процессов учащейся молодежи за три года, выявлены корреляционные связи между показателями психоэмоциональной сферы и психофизиологическими показателями в контексте адаптационных процессов исследуемой выборки.

Книга адресована руководителям учебных заведений, физиологам, психофизиологам, педагогам-психологам, специалистам органов управления образованием; работникам вузов и студентам высших и средних учебных заведений.

Книга адресована руководителям учебных заведений, физиологам, психофизиологам, педагогам-психологам, специалистам органов управления образованием; работникам вузов и студентам высших и средних учебных заведений.

Chernorizov A.M., Head of Psychophysiology' Department, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, E-mail: amchem53@mail.ru

А.М. Черноризов, заведующий кафедрой психофизиологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, доктор психологических наук, профессор, Москва: Россия, E-mail: amchem53@mail.ru

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ	3	С.Л. Россошик, А.И. Лайпанов, Н.Л. Голикова ПРИЕМЫ И СПОСОБЫ АКТИВИЗАЦИИ РАБОТЫ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ	38	Н.П. Петрова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРАНТОВ	78
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ		А.А. Петрусевич ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ ШКОЛЫ	40	А.А. Хилько, Л.А. Филимонюк СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ МОЛОДЕЖИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ	81
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ		Л.Б. Райхельгауз К ВОПРОСУ ОБ УСТОЙЧИВОСТИ РЕЗУЛЬТАТОВ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	42	А.А. Розин АНАЛИЗ МЕХАНИЗМОВ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ САМООРГАНИЗАЦИИ НА УРОВНЯХ БАКАЛАВРИАТА И МАГИСТРАТУРЫ	83
Н.Н. Антонова ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПЕРВИЧНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ, В ТОМ ЧИСЛЕ И В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	5	В.Н. Николенко, Н.А. Ризаева, М.В. Оганесян, В.А. Кудряшова, А.А. Болотская ВОЗМОЖНОСТИ РИСУНКА В ПРЕПОДАВАНИИ АНАТОМИИ: СТИМУЛЯЦИЯ ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ К ПРЕДМЕТУ	45	Г.А. Сургутскова ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ	85
И.А. Ардабацкая МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ИНТЕГРАЦИИ ФОРМАЛЬНОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА	7	О.Н. Родина СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ: К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ	47	А.С. Дамадаева ПРОЦЕССЫ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ ДАГЕСТАН	87
Е.А. Верещагина, Т.А. Жукова EDUTAINMENT КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМ ВЫРАЖЕНИЯ СУБЪЕКТИВНОЙ МОДАЛЬНОСТИ В РУССКОЙ РЕЧИ	10	Н.Я. Сайгушев, О.А. Веденева, М.А. Гарипов СОТРУДНИЧЕСТВО ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ КАК СРЕДСТВО ОБЩЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	49	С.А. Князев, А.В. Корнаушенко, О.В. Баянкин ПРИМЕНЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСОХРАНЯЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	90
А.Н. Карамчиков, М.Л. Мальчевская НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЛЕКСИКО- СЕМАНТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ- БИЛИНГВАМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	13	С.Н. Семенова ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ СЛОЖНОСТИ ОБЩЕНИЯ ЛЮДЕЙ	51	Г.В. Токмазов, С.И. Панькина, М.Н. Лютюкова МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	92
Т.Н. Калачева МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА	15	И.С. Спирин ПРОБЛЕМЫ ИНФОРМАТИКИ В ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ ЕЁ СТАНОВЛЕНИЯ	53	И.В. Топчий МОНИТОРИНГ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ В ПРОГРАММАХ ПО ИСКУССТВУ И ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРИКЛАДНОМУ ТВОРЧЕСТВУ ПРОЕКТА «МОСКОВСКОЕ ДОЛГОЛЕТИЕ»	96
С.Б. Калашникова ИНТЕРАКТИВНЫЕ ОБЛАЧНЫЕ СЕРВИСЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ	18	М.И. Черемисина ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ	56	Г.А. Иванова КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ БИБЛИОТЕЧНО- ИНФОРМАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	100
А.А. Кожурова, Т.А. Шергина ИНДИГЕННЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ НАЦИОНАЛЬНЫХ ИГР В УСЛОВИЯХ СЕВЕРА	21	Ж.Ж. Избасарова О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «КУЛЬТУРА НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» БАКАЛАВРОВ	59	В.В. Софронова, Л.П. Никулина ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	102
В.М. Куртвалова, Н.А. Рачковская ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ	23	Л.Н. Гладкова СОЦИАЛЬНЫЕ СЕРВИСЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОЛЛЕКТИВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОНЛАЙН-СОЦИАЛИЗАЦИИ	61	П.В. Станкевич, Р.И. Попова, А.Е. Гончарова УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	104
О.А. Овсянникова РАЗРАБОТКА ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ПО ИССЛЕДОВАНИЮ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ АКТИВНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ СТРИТ-АРТА	26	О.А. Иовва, Л.В. Скитская, Ю.И. Щербакоев СПОРТИВНЫЕ ИГРЫ КАК СТИМУЛ ВСЕСТОРОННЕГО ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	65	О.В. Сенюкова, К.В. Хабарова, Н.В. Большакова ОСОБЕННОСТИ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО МЕНТАЛИТЕТОВ И ИХ УЧЕТ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ УЧАЩИХСЯ ИЗ КИТАЯ	107
В.А. Овтов ИСПОЛЬЗОВАНИЕ САПР КАК ИНСТРУМЕНТА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНЖЕНЕРНО-ГРАФИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	30	О.В. Алдакимова О МОДЕЛИРОВАНИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА К СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ	70	А.П. Бугаева ИНДИГЕННЫЙ ПОДХОД В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЭМПИРИЧЕСКИХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ НАРОДА САХА	110
Ф.Н. Алипханова, М.И. Исеев СТРУКТУРИЗАЦИЯ КОМПОНЕНТНОГО СОСТАВА ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ КАК ПУТЬ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ	32	А.Х. Афов, Ю.Г. Каропова, С.В. Суанов ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА К ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В ШКОЛЕ СРЕДСТВАМИ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ГТО	72	И.С. Кобозева, Н.В. Теплова ПРОГРАММА ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСА «ОСНОВЫ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	111
Г.С-Х. Дудаев ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ С ПОЗИЦИЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	34	М.А. Давыдова, М.И. Воропаева, Ю.А. Широкова, Д.А. Давыдов МОДЕЛИРОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВРАЧЕЙ ПО ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ–ПРАКТИКАНТОВ В СТОМАТОЛОГИЧЕСКОЙ КЛИНИКЕ	74		
Ю.Н. Назарова ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ	36				

Н.С. Логинова, О.П. Пономаренко СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ КРИТЕРИЕВ ПОДЛИННОГО ИСКУССТВА И ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА НА ЗАНЯТИЯХ ПО КУЛЬТУРОЛОГИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НЕГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	113	И.В. Чечик РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНО- ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ	147	А.Ю. Гусев ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РОДИТЕЛЯМИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	181
Х.А. Алижанова ПРОФИЛЬНАЯ ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА В ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ.....	115	Т.А. Швалева ПРОФИЛАКТИКА ПЛОСКОСТОПИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ «ИГРОВЫХ ЛАБИРИНТОВ»	150	Гэ Х. ОБУЧЕНИЕ ОБЩЕДОСТУПНЫМ ФОРМАМ КЛАССИЧЕСКОГО БАЛЕТА	182
П.Д. Гаджиева, Р.В. Раджабова РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТЕНЦИАЛА ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ.....	118	М.Ю. Щенникова ФОРМИРОВАНИЕ ОТРАСЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА.....	151	Е.Е. Дудковская ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПРОЕКТАМИ В МНОГОПРОФИЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ.....	184
П.А. Гаджиева, Р.В. Раджабова МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПЛАНА-КОНСПЕКТА ИНТЕРАКТИВНОГО УРОКА ПО ПРАВУ В ШКОЛЕ.....	120	Е.В. Шабуняева, О.Н. Толстикова, Г.Н. Градова К ВОПРОСУ ОВЛАДЕНИЯ ОПОСРЕДОВАННЫМИ ФОРМАМИ ПОЗНАНИЯ ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	154	И. Бовэнь ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ-ХОРЕОГРАФОВ»	186
П.А. Гаджиева, Р.В. Раджабова ПРАВОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ.....	122	С.В. Еманова, А.С. Рылеева, Е.А. Хомутникова, М.А. Сокольская ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА.....	157	С.В. Кривых, С.М. Шепель СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРОБЫ КАК СРЕДСТВА СОЦИАЛЬНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	189
Р.Р. Исламов, В.Н. Гуров, Д.В. Гуров СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ФОРМИРОВАНИИ СОВРЕМЕННОЙ ЛИЧНОСТИ (ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ).....	124	О.В. Зорина ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	159	Е.В. Пискунова, Е.С. Заур-Бек ПРОФЕССИОНАЛИЗМ УЧИТЕЛЯ: МЕТОДОЛОГИЯ МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ	191
Р.В. Магомедов, А.М. Халимбекова, М.Г. Магомедов ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ.....	125	А.П. Александров РОЛЬ ЧАСТНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В РОССИИ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.	161	С.А. Расчетина КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ЦЕННОСТНОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ РЕБЕНКА В НЕСТАБИЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ СОЦИУМА.....	194
М.С. Эльсиева ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	127	М.П. Антуфьева ПОНЯТИЕ «СЕМЕЙНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В РОССИИ И США: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ	164	К.Н. Фирсов К ВОПРОСУ О СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ.....	196
Д.С. Егорова, Е.Ю. Стрельцова РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ИЗУЧЕНИЮ ВЛИЯНИЯ НАРОДНОЙ ИГРУШКИ НА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ КАЧЕСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	129	О.И. Ваганова СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	166	В.А. Гончарова, Г.С. Абрамова ОЗВУЧИВАЯ ДИАЛОГ КУЛЬТУР: ПРОБЛЕМАТИКА СОВРЕМЕННЫХ ФОНЕТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	198
Е.И. Теплухин, О.О. Крыжановская, Е.А. Митрохин, Е.А. Самсонова СТРЕМЛЕНИЕ К ФИЗИЧЕСКОМУ СОВЕРШЕНСТВУ КАК СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ.....	132	О.И. Ваганова ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ХОДЕ КУРСОВОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ	167	Н.Н. Доненко ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДУХОВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И АДМИНИСТРАТИВНАЯ РАБОТА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ АРХИЕПИСКОПА ФАДДЕЯ (УСПЕНСКОГО).....	201
Е.И. Теплухин, Д.С. Юдин, Е.А. Митрохин, Е.А. Самсонова ПЛАВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ЗАКАЛИВАНИЯ ОРГАНИЗМА ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ.....	135	И.В. Савельева ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ МУЛЬТИМОДАЛЬНОГО АНАЛИЗА УЧЕБНОГО ДИСКУРСА ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРАКЦИИ В ВУЗЕ.....	171	Н.Н. Доненко, И.А. Карнакова ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ КАК ОДНО ИЗ ВЕДУЩИХ НАПРАВЛЕНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО- ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АРХИЕПИСКОПА ФАДДЕЯ (УСПЕНСКОГО).....	203
Е.В. Боякова, О.И. Радомская СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА И МОЛОДОГО ЧЕЛОВЕКА (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ МОСКВЫ).....	137	Т.А. Танцура ВИЗУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА КАК СПОСОБЫ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ДИСКУРСА СТУДЕНТОВ	173	М.А. Орлова КРИТЕРИАЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЕЙ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ПОДРОСТКОВ	205
А.В. Иванова, А.Г. Скрябина, Л.А. Дарбасова ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	139	Р.П. Абдина, С.С. Патачакова ВЫСТАВОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДЕЖИ.....	175	Н.В. Скурская ОРГАНИЗАЦИЯ СООБЩЕСТВА ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ В ШКОЛЕ-КОЛОНИИ «КРАСНЫЕ ЗОРИ» НА ОСНОВЕ ОТНОШЕНИЙ ЗАБОТЫ.....	207
В.И. Клинг, Е.В. Сурдина БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	142	Ч. Бисун ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ.....	177	М.М. Гаурбеков, Ф.У. Базаева ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТИ В ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	209
Т.П. Оборочан, А.Н. Томилин К ВОПРОСУ О МОДЕЛИРОВАНИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ У КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА	144	В.В. Герцик ТЕХНОЛОГИИ, ОСНОВАННЫЕ НА ОТНОШЕНИЯХ ЗАБОТЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В ПОСТИНТЕРНАТНОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ.....	179	Л.И. Дзегистаева, Ф.У. Базаева ПРИМЕНЕНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	211
		И.А. Алёхин, А.В. Леонтьев ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО.....	214		

З.А. Магамедов ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ СПО.....216	Е.Г. Плотникова, В.М. Дашкин ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ПОДЧИНЕННЫМИ.....257	О.С. Мальцева РОЛЬ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА-ИЛЛУСТРАТОРА В УЧЕБНОМ КЛАССЕ ХОРОВОГО ДИРИЖИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВУЗА.....290
Л.В. Медведев ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТЬ СОТРУДНИКА ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ: СОДЕРЖАНИЕ И ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ.....218	Т.Г. Доссэ, Е.Г. Завёрткина РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....259	М.-Н. Л. Вагнер, У.А. Овезова КОМПОНЕНТЫ, КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ И ПОКАЗАТЕЛИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-МАГИСТРАНТОВ.....292
Д.С. Разуваев ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДА УПРАЖНЕНИЯ В ВОСПИТАНИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ.....220	Г.О. Дудина, И.В. Чечик РЕСУРСЫ МАСС-МЕДИА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ.....262	А.В. Чутчева, М.С. Лаврищева ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....294
А.А. Рыжков ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ВОЕННОЙ СРЕДЕ.....222	Р.В. Дерешев, В.С. Лапин, В.Я. Ельдепов ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ СТАТОДИНАМИЧЕСКИХ И ДИНАМИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ.....264	С.Г. Шарикова ПАРАМЕТРЫ ДИАГНОСТИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....296
Ю.В. Сорокопуд, М.М. Борисевич СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В УСЛОВИЯХ ОНЛАЙН- ОБРАЗОВАНИЯ.....225	А.С. Кузин МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ БДИТЕЛЬНОСТИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА.....267	Л.П. Феталиева МАРШРУТ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГА КАК СЦЕНАРИЙ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА.....298
Д.А. Томилец, Л.А. Филимонюк РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА ПО РАЗВИТИЮ ЖЕНСТВЕННОСТИ «ЛЕДИ В ЮБКЕ» КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА.....227	О.М. Левина КОНВЕНЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ЦЕЛЕПОЛАГАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕЧЕВОЙ МАНИПУЛЯЦИИ.....269	В.В. Масный ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РУКОВОДСТВА ПРОЦЕССОМ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ ОФИЦЕРОВ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ.....300
К.В. Эсеккуев ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ.....229	Н.Ю. Литвинова СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПРИ ТЕНДЕНЦИЯХ НАРУШЕНИЙ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ.....272	И.Б. Горбунова, К.Ю. Плотникова МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....302
Л.А. Касиманова РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ТВОРЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ-ХОРЕОГРАФОВ.....231	Н.Ю. Литвинова К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ.....274	И.Б. Горбунова, С.А. Морозов МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ИНВАЛИДОВ ПО ЗРЕНИЮ В СРЕДНИХ И ВЫСШИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ В РОССИИ.....308
С.Г. Абрамкина, Н.А. Еньшина СОДЕРЖАНИЕ ПОВСЕДНЕВНЫХ ПРАКТИК И ИХ ВЛИЯНИЕ НА СОЦИАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ ШКОЛЬНИКОВ.....233	А.Р. Алиева СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ПРЕДМЕТА «ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО» В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....276	И.Б. Горбунова, Н.В. Михуткина КОМПЬЮТЕРНОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ.....317
О.А. Бокова, С.И. Тарахов РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....236	В.А. Бурляева, И.В. Буркина, К.В. Булах, Е.Т. Бурцева ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ РАБОЧИХ ШИРОКОГО ПРОФИЛЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОИЗВОДСТВА.....278	И.Б. Горбунова КОМПЛЕКСНАЯ МОДЕЛЬ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА МУЗЫКИ И СОВРЕМЕННЫЙ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС: ОДНА ИЗ ГРАНЕЙ НАУЧНОГО И ТВОРЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ МИХАИЛА БОРИСОВИЧА ИГНАТЬЕВА.....325
О.А. Бокова, С.И. Тарахов ОСОБЕННОСТИ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ НА БАЗЕ ЦЕНТРА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....240	Т.В. Катюкова ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ.....281	Б.А. Федулов, В.М. Зуев, А.А. Смирнов, А.Е. Стрелкова ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ НА СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМ ИДЕАЛЕ ЛИЧНОСТИ.....331
О.А. Бокова, С.И. Тарахов ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ.....243	Н.С. Кириченко РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ.....283	О.В. Болтыков СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ГУМАНИТАРНОЙ НАУКЕ.....332
М.М. Иванова ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ОБЖ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ОБУЧЕНИИ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....247	З.А. Магомеддибиров МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ.....285	Н.Н. Логинова, И.А. Новоселов МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА КАК ФАКТОР ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ.....335
М.В. Лабунина, О.Е. Рыбина ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ ИГРЫ – ПРОБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ.....250	М.Г. Магомедов, А.А. Самурханова, С.А. Магомедова ТРАДИЦИОННЫЕ ИГРЫ И СРЕДСТВА В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РЕСПУБЛИКЕ ДАГЕСТАН.....288	А.Ю. Куксов ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВОЕННО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО УЧЕБНОГО ЦЕНТРА.....339
Б.Е. Фишман, О.В. Буховцева, И.Л. Пицук, Е.В. Орлова О ДИАГНОСТИКЕ ЦЕЛЕВОЙ ОРИЕНТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ И МОТИВАЦИИ ИХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....253		

О.Ю. Дигтяр СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ЦИФРОВОМ ОБРАЗОВАНИИ И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ342	Е.Ю. Андреева ВОЗМОЖНОСТИ ПЕРЕДАЧИ СИНТАКСИЧЕСКИХ ЗНАЧЕНИЙ, ВЫРАЖАЕМЫХ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ПРИ ЕГО ПЕРЕВОДЕ381	Р.Ш. Халидова ОСОБЕННОСТИ ДЕЙКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ КАРАТИНСКОГО ЯЗЫКА423
В.В. Белокурова РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ: КЛЮЧЕВЫЕ ПОНЯТИЯ344	Р.Х. Хайруллина, С.М. Султанова, Л.С. Токпаева ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ АФФИКСОВ В РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО, КАЗАХСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)383	Э.Г. Щебельская ТИПОЛОГИЯ СПОСОБОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ТАМОЖЕННОЙ ЛЕКСИКИ425
О.М. Танова, Н.М. Кара-Сал ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ ПО ВЫБОРУ346	Р.Х. Хайруллина, В.В. Воробьев, Со Цян ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО РУССКОЙ ПОЭЗИИ И ОСОБЕННОСТИ ЕЁ ПЕРЕВОДА НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК386	А.В. Уржа ТЕТКА, ТЕТУШКА ИЛИ СТАРУХА? ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПЕРСПЕКТИВЫ ПОВЕСТВОВАНИЯ И ВЫБОР НОМИНАЦИЙ В РУССКИХ ПЕРЕВОДАХ «ПРИКЛЮЧЕНИЙ ТОМА СОЙЕРА»428
Р.А. Шаухалова, Н.У. Ярычев ЦИФРОВАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА КАК КОНКУРЕНТНОЕ ПРЕИМУЩЕСТВО СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА348	Е.В. Комарова ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ И ФУНКЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НА РАЗНЫХ КОМПОЗИЦИОННЫХ УРОВНЯХ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА389	Ц. Цзоу ЖАНР ТЕХНИЧЕСКОГО ТЕКСТА «РУКОВОДСТВО ПО ЭКСПЛУАТАЦИИ» В АСПЕКТЕ ПЕРЕВОДА431
О.В. Бергер ПРОБЛЕМА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ У СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ВУЗОВ КУЛЬТУРЫ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ351	Лю Сюецзюань ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО МЕТАДИСКУРСА В РУССКОЯЗЫЧНЫХ ГАЗЕТНЫХ СТАТЬЯХ393	В.А. Шаяхметов СИМВОЛИКА ЦВЕТА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОЙ БАШКИРСКОЙ ПРОЗЫ)434
Н.П. Петрова, Г.А. Бондарева ЦИФРОВИЗАЦИЯ И ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ353	Д.М. Магомедов, И.А. Дибиров, М.И. Магомедов СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА КАУЗАТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКАХ395	М.С. Дедина ХУДОЖЕСТВЕННАЯ МОДЕЛЬ МИРА В РОМАНЕ С. МАНИТОВА «ТОЖУЛЕЙ»437
Л.П. Феталиева ИНТЕГРАЦИЯ ГУМАНИТАРНОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ НАД ЛЕКСИЧЕСКОЙ СОЧЕТАЕМОСТЬЮ СЛОВ355	С.С. Маевский ПОНЯТИЕ АДАПТИВНОСТИ В КОНТЕКСТЕ РАЗРАБОТКИ БАЗЫ ЗНАНИЙ АДАПТИВНОГО ЗОР ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ397	Е.А. Хомутникова, Е.В. Лунева, О.Н. Брызгалова, Д.П. Кивелев, П.С. Ивин МОЛОДЕЖНАЯ АНГЛОЯЗЫЧНАЯ ДРАМАТУРГИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТА439
Е.А. Широкова, В.С. Макеева, Д.В. Осипов АДАПТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ В ПОДДЕРЖКЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ ВУЗА357	С.А. Алиева ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКАЯ ФИКСАЦИЯ ЗВУКОПОДРАЖАТЕЛЬНЫХ СЛОВ В СЛОВАРЯХ РУССКОГО И КУМЫКСКОГО ЯЗЫКОВ400	Сунь Юйно СРАВНЕНИЕ СИМВОЛИЧЕСКИХ ЗНАЧЕНИЙ РАСТЕНИЙ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ441
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ		
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ		
М.А. Атласова, Т.Н. Васильева ОБЩЕСТВЕННАЯ И ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ М.П. ФЕДОТОВОЙ-НУЛГЫНЭТ И СОХРАНЕНИЕ ЭВЕНСКОЙ КУЛЬТУРЫ361	А.Х-М. Богатырева СЕМАНТИЧЕСКИЕ РОЛИ ПАДЕЖЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ИНГУШСКОМ ЯЗЫКЕ403	Н.С. Шаталова, Л.С. Шаталова ТЕКСТ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ПРЕССЫ РАЗВЛЕКАТЕЛЬНОГО ТИПА: МОДЕЛЬ, СТРУКТУРА, ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА444
Гэ Цзин РОЛЬ ЭЛЕМЕНТОВ ЯЗЫКОВОЙ КОРРЕКТНОСТИ И АДЕКВАТНОСТИ ПРИ ПОДАЧЕ НОВОСТЕЙ363	Н.А. Загрядская ФУНКЦИИ НЕСОБСТВЕННО-ПРЯМОЙ РЕЧИ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ США НАЧАЛА XX ВЕКА405	Б. Бадарч, О. Саая, А. Донгак СЛОВА МОНГОЛЬСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ В ТУВИНСКИХ СКАЗКАХ446
С.Б. Какваева СЕМАНТИКА И СИНТАКСИС НОМИНАТИВА В КОНСТРУКЦИЯХ С НЕПЕРЕХОДНЫМИ ОДНОМЕСТНЫМИ ГЛАГОЛАМИ В ЛАКСКОМ ЯЗЫКЕ365	Э.А. Казимова, М.М. Уружбекова ЗАПРЕТ КАК КОММУНИКАТИВНО- СЕМАНТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ В ДАРГИНСКОМ ЯЗЫКЕ407	Е.В. Киреева МЕЖДУ ЛИРИКОЙ И ИРОНИЕЙ: ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ЛИРИЗАЦИИ И ИРОНИЗАЦИИ ПОВЕСТВОВАНИЯ В ТРИЛОГИИ ФЕДОРА СОЛОГУБА «ТВОРИМАЯ ЛЕГЕНДА»450
С.Б. Какваева СОСТОЯНИЕ, ПРОЦЕСС И ДЕЙСТВИЕ В ЛАКСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СЕМАНТИЧЕСКИХ ПРИМИТИВОВ: «БЫТЬ», «СТАТЬ», «СДЕЛАТЬ»)368	Синьюй М. ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИКИ ГЛАГОЛОВ 到达 И 达到 'ДОСТИГАТЬ' В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ409	Чжан Чуньмяо ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНЫЕ ТЕРМИНЫ, ОБРАЗОВАННЫЕ ПОСРЕДСТВОМ МЕТАФОРЫ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ453
А.А. Касымбекова ПРОБЛЕМАТИКА ПОЛИТКОРРЕКТНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ДЕТСКОГО СТИШКА-СЧИТАЛОЧКИ В РОМАНЕ АГАТЫ КРИСТИ «ДЕСЯТЬ НЕГРИТЯТ»372	С.С. Маевский ТЕРМИН «БАЗА ЗНАНИЙ» В КОНТЕКСТЕ РАЗРАБОТКИ БАЗЫ ЗНАНИЙ АДАПТИВНОГО ЗОР ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ411	А.С. Исаева, Н.Ф. Зербалиева, Х.М. Магомедова, Д.А. Самадова ПРИНЦИП ОПИСАНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ТЕКСТА С РАЗНЫМИ УРОВНЯМИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ455
С.В. Олейникова ОТРАЖЕНИЕ НАУЧНОГО ДИСКУРСА В ТРУДАХ ЛЕОНАРДО ДА ВИНЧИ376	В.Г. Павленко, О.С. Макарова, М.С. Кардумян РЕЧЕВЫЕ ЕДИНИЦЫ ОБРАЩЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ МАССМЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ414	С.В. Абысова ИГРОВЫЕ ПЕСНИ В КОНТЕКСТЕ НАРОДНЫХ ИГР АЛТАЙЦЕВ457
А.Т. Камалова ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МИР РУССКОГО КИБЕРПАНКА 90-Х – 2000-Х ГОДОВ378	Л.Х. Саматова, А.А. Ивьирина ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАМКАХ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «ЛИНГВОКРАЕВЕДЕНИЕ»416	Т.Х. Назынчап, Н.С. Доржу ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА: СИМВОЛИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ В РОМАНАХ С. САРЫГ-ООЛА И Н. ДОМОЖАКОВА460
К.А. Покаякова ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦАХ И ПАРЕМИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СОПОСТАВЛЕНИИ С ХАКАССКИМ380	Н.И. Свистунова ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА НОМИНАЦИИ ИГРОВЫХ СОБЫТИЙ419	Е.М. Лулудова СПЕЦИФИКА ОТРАЖЕНИЯ РОЖДЕСТВЕНСКО- СВЯТОЧНОГО ДИСКУРСА В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА463
	А.И. Ускова КРИМИНАЛЬНАЯ КЛИЧКА: ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ421	А.В. Страмной СЛОВОИЗМЕНТЕЛЬНЫЕ КАТЕГОРИИ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ466

А.В. Страмног ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ НАУЧНОЙ ТЕРМИНОСИСТЕМЕ468	А.М. Коняшкин ТИПОВЫЕ И ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ БИНАРНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ504	Т.С. Гусейнова ПАССИОНАРНЫЙ АСПЕКТ ПРИСОЕДИНИТЕЛЬНОЙ КОНТАМИНАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ539
Т.А. Гордеева, Л.Р. Башкова, Л.Н. Авдонина КЛЮЧЕВЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ И ЭМОТИВНОСТЬ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА471	Ли Ян, О.В. Дедова АНАЛИЗ МЕХАНИЗМОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «МЕЖЛИЧНОСТНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ИНТЕРНЕТЕ»506	Янь Куань «ПИЛИГРИМЫ»: ПУТИ ЭТИЧЕСКОЙ УТОПИИ И ИНДЕТЕРМИНИЗМА541
М.В. Ондар ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУР ЗАЧИНА И КОНЦОВКИ В ТЕКСТАХ ТУВИНСКОГО ГЕРОИЧЕСКОГО ЭПОСА473	Д. Нуртуган ИНТЕРФЕРЕНТНЫЕ ОШИБКИ, ВОЗНИКАЮЩИЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА МОНГОЛЬСКИМИ УЧАЩИМИСЯ509	В.В. Витвинчук, М.С. Лаврищева ОСОБЕННОСТИ РОССИЙСКИХ ПОДКАСТОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ ИЗДАНИЯ «MEDUZA»)544
Р.А. Магдилова, М.Г. Алданова ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ДОРОГА» В АРЧИНСКОЙ И АВАРСКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КУЛЬТУРАХ475	Л.Г. Ованесян, Л.А. Клыкова ОТРАЖЕНИЕ РУССКИХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ТРАДИЦИЙ В ХОРОВОДАХ ВЕРХНЕУРАЛЬСКИХ НАГАЙБАКОВ511	Л.М. Тетакаева, Р.Н. Абдулаева ПОСЛОВИЧНЫЕ СУЖДЕНИЯ И АФОРИЗМЫ В ТВОРЧЕСТВЕ АВАРСКИХ ПОЭТОВ И ПИСАТЕЛЕЙ547
С.И. Мутаева, Д.А. Зайналова СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОДАЛЬНЫХ ЧАСТИЦ В ДАРГИНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ478	М.С. Антонова АЛЬБОМНЫЕ ЗАПИСИ Н.В. ГОГОЛЯ514	А.М. Соян ЭТНОПОЭТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Б. ЧЮДОКА549
З.Ш. Никатуева СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛЕКСИЧЕСКИХ ОМОНИМОВ АНГЛИЙСКОГО И ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКОВ480	А.Н. Андреев ФУНКЦИИ ОБРАЗОВ НАСЕКОМЫХ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ФИЛОСОФСКОМ ДИСКУРСЕ «ЕВГЕНИЯ ОНЕГИНА» А.С. ПУШКИНА516	Хэ Ли РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ551
З.И. Шахбанова, С.М. Рабаданова ОСНОВНЫЕ ТИПЫ ДВУЯЗЫЧИЯ И ТИПЫ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ482	Е.Ш. Каменная, Х.Н. Ягафарова ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ519	С.Р. Биджиева ОМОНИМИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОМ ЯЗЫКЕ553
А.А. Мамедли ЭПИЗОДИЧЕСКОЕ ИЗОБРАЖЕНИЕ СОБЫТИЙ В РОМАНЕ «ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПРИЗРАК» Д. МИТЧЕЛЛА484	Л.Э. Рупышева, В.И. Семенова КАТЕГОРИЯ ФОРМЫ В НОМИНАЦИЯХ ОТЗООНИМНЫХ ФИТОНИМОВ БУРЯТСКОГО ЯЗЫКА С КОМПОНЕНТОМ- СОМАТИЗМОМ522	РЕЦЕНЗИИ
Э.А. Казимова ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ КОСВЕННОГО ПОБУЖДЕНИЯ В ДАРГИНСКОМ ЯЗЫКЕ486	М.К. Джамалова, С.В. Омарова ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СРАВНЕНИЯ В ПОЭЗИИ СОЛЫ МОНОВОЙ526	И.Ю. Суворова, В.В. Глебов РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ. «Моделирование отношений «человек - социальная система»: нарушение структуры социальной идентичности в результате социальной эксклюзии»557
О.С. Наумчик ГИБРИДНЫЕ ФОРМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ЖАНР КНИГА-ИГРА В КОНТЕКСТЕ ЭСТЕТИКИ ПОСТМОДЕРНИЗМА488	Е.Е. Матвеева СЕМАНТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА РУССКИХ И АНГЛИЙСКИХ ТЕРМИНОВ ФОНЕТИКИ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ РАЗЛИЧНЫЕ ВИДЫ УДАРЕНИЯ В ПРЕДЛОЖЕНИИ528	В.В. Глебов, Е.А. Сошникова РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ. «Психофизиологические особенности и динамика адаптационных процессов китайских студентов в разных средовых условиях»558
Е.М. Лулудова К ВОПРОСУ О СИМВОЛАХ РОМАНОВ АРТУРОВСКОГО ЦИКЛА490	О.Н. Поликарпова, И.А. Поликарпов О СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КОММЕНТАТИВНОЙ ПАРАНТЕЗЫ530	В.В. Глебов, Е.В. Аникина РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ. «Психологическая и психофизиологическая оценка адаптации студентов из стран Тропической Африки при обучении в столичном мегаполисе России»559
П. Пулаки СУДЬБА РОМАНА М.А. ШОЛОХОВА «ТИХИЙ ДОН» В ИРАНЕ493	Тань Чжэньчжэнь МОТИВ «ВОЗВРАЩЕНИЯ В ДОМ» В РОМАНЕ И.А. ГОНЧАРОВА «ОБРЫВ»531	В.В. Глебов, М.Н. Даначева РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ. «Психофизиологическая оценка адаптационных процессов учащихся средней школы, проживающих в разных условиях среды столичного мегаполиса»560
Л.Э. Рупышева БУРЯТСКИЕ НАИМЕНОВАНИЯ ЯГОД: ЭТИМОЛОГИЯ И СЕМАНТИКА496	Т.Л. Андросова, Т.Н. Васильева ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕТАЛИ В ПОВЕСТИ В. ГАВРИЛЬЕВОЙ «ЛЮБОВЬ ОСЕНИ»534	Н.Ю. Дмитриева, В.В. Глебов РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ. «Особенности адаптации работников высшей школы, проживающих на территориях с различной степенью урбанизации (на примере г. Москвы и г. Ельца)»561
Э.С. Хидирова МИРОВОСПРИЯТИЕ РЕАЛИЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ В ОЧЕРКАХ А.А. БЕСТУЖИВА-МАРЛИНСКОГО499	М.М. Гордеева ОСОБЕННОСТИ КОНТЕНТА НОВОГО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ЖУРНАЛА «ESQUIRE» В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ537	В.В. Глебов, Н.А. Литвинова, А.И. Федоров РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ. «Психофизиологические характеристики и хемокоммуникация студентов при адаптации к учебной деятельности»562
В.В. Илларионов, Т.В. Илларионова, Н.Н. Алексеева, О.Н. Дмитриева ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ЯКУТСКОГО ЭПОСА502		

ALPHABETICAL INDEX.....	3	Rossoshik S.L., Laypanov A.I., Golikova N.L. THE TECHNIQUES AND METHODS OF REVITALIZATION OF CADETS AND LISTENERS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MIA OF RUSSIA IN THE PROCESS OF CONDUCTING SEMINARS.....	38	Davydova M.A., Voropaeva M.I., Shirokova Yu.A., Davydov D.A. MODELING THE ACTIVITIES OF DOCTORS TO TRAIN STUDENT INTERNS AT A DENTAL CLINIC...74	74
SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES				Petrova N.P. THE USE OF POTENTIAL OF DESIGN ACTIVITY IN TRAINING MASTER STUDENTS.....	78
PEDAGOGICAL STUDIES				Khilko A.A., Filimonuk L.A. MODERN PROBLEMS OF VOCATIONAL TRAINING OF YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES.....	81
Antonova N.N. THE EXPERIENCE OF ORGANIZING THE PRACTICUM FOR FUTURE TEACHERS, WHICH INCLUDES OBTAINING PRIMARY ABILITIES AND SKILLS OF THE PROFESSION AND THE PROFICIENCY IN THE FIELD OF RESEARCH AND DEVELOPMENT.....	5	Petrusevich A.A. FORMATION OF THE SUBJECT POSITION OF SCHOOLCHILDREN UNDER THE CONDITIONS OF SOCIO-CULTURAL TRANSFORMATIONS OF SCHOOL.....	40	Rozin A.A. ANALYSIS OF MECHANISMS OF DEVELOPMENT OF UNIVERSAL COMPETENCE OF SELF-ORGANIZATION AT BACHELOR AND MASTER LEVELS.....	83
Ardabatskaya I.A. MODEL OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE PROCESS OF INTEGRATION OF FORMAL AND NON-FORMAL EDUCATION IN CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL COMPLEX.....	7	Raikhelgauz L.B. TO THE QUESTION ABOUT SUSTAINABILITY OF MATHEMATICS EDUCATION.....	42	Surgutskova G.A. RESEARCH OF READINESS OF FUTURE ENGINEERS FOR INTERCULTURAL PROFESSIONAL INTERACTION.....	85
Vereshchagina E.A., Zhukova T.A. EDUTAINMENT AS A MODERN TECHNOLOGY FOR TEACHING FOREIGN STUDENTS THE MEANS OF EXPRESSION OF SUBJECTIVE MODALITY IN RUSSIAN SPEECH.....	10	Nikolenko V.N., Rizaeva N.A., Oganesyana M.V., Kudryashova V.A., Bolotskaya A.A. OPPORTUNITY OF A PICTURE IN TEACHING ANATOMY: STIMULATING STUDENTS' INTEREST IN THE SUBJECT.....	45	Damadavaeva A.S. THE PROCESSES OF MODERNIZATION OF THE EDUCATION SYSTEM IN THE REPUBLIC OF DAGESTAN.....	87
Karamchakov A.N., Malchevskaya M.L. SOME ASPECTS OF LEXICAL AND SEMANTIC WORK WITH BILINGUAL CHILDREN IN TEACHING RUSSIAN IN ELEMENTARY SCHOOL.....	13	Rodina O.N. SOCIAL INTERACTION IN THE PEDAGOGICAL PROCESS: TO THE NOTION'S DEFINITION.....	47	Knyazev S.A., Kornauschenko A.V., Bayankin O.V. USE OF HEALTH SAVING TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PROCESS.....	90
Kalacheva T.N. METHODS AND MEANS OF TEACHING FOREIGN STUDENTS OF MILITARY UNIVERSITY.....	15	Saygushev N.Ya., Vedeneeva O.A., Garipov M.A. COOPERATION OF STUDENTS IN THE INFORMATION SPACE AS A MEANS OF COMMUNICATION IN THE PROFESSIONAL TRAINING PROCESS.....	49	Tokmazov G.V., Pankina S.I., Lyutikova M.N. INTERDISCIPLINARY RELATIONS IN THE PROCESS OF ORGANIZING RESEARCH ACTIVITIES.....	92
Kalashnikova S.B. INTERACTIVE CLOUD SERVICES AS MEANS OF INCREASING THE EFFICIENCY OF ACTIVITY EXTRACURRICULAR WORK OF STUDENTS.....	18	Semenkova S.N. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FACTORS, CONTRIBUTING TO THE COMPLEXITY OF PEOPLE'S COMMUNICATION.....	51	Topchiy I.V. MONITORING OF THE EDUCATIONAL PURPOSES OF ART AND APPLIED ARTS PROGRAMS IN THE PROJECT OF "MOSCOW LONGEVITY".....	96
Kozhurova A.A., Shergina T.A. INDIGENOUS APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF THE MOTOR ACTIVITY OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF NATIONAL GAMES IN THE NORTH.....	21	Spirin I.S. THE PROBLEM OF COMPUTER SCIENCE IN THE UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF ITS FORMATION.....	53	Ivanova G.A. CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES IN THE SYSTEM OF LIBRARY AND INFORMATION EDUCATION.....	100
Kurtvapova V.M., Rachkovskaya N.A. REGULARITIES AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF MORAL EDUCATION OF A TEENAGER IN A MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SCHOOL.....	23	Cheremisina M.I. THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGY IN EDUCATION.....	56	Sofronova V.V., Nikulina L.P. ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS OF A LANGUAGE INSTITUTE.....	102
Ovsyannikova O.A. DEVELOPMENT OF DIAGNOSTIC TOOLS FOR STUDYING THE LEVEL OF FORMATION OF AN ACTIVE SOCIAL POSITION OF TEENAGERS BY MEANS OF STREET ART.....	26	Izbassarova Zh.Zh. ABOUT THE MEANING OF THE CONCEPT "CULTURE OF RESEARCH ACTIVITY" OF BACHELORS.....	59	Stankevich P.V., Popova R.I., Goncharova A.E. EDUCATIONAL TASKS AS A MEANS OF DEVELOPING THE METHODOLOGICAL COMPETENCE OF MASTERS OF EDUCATION IN THE FIELD OF LIFE SAFETY.....	104
Ovtov V.A. THE USE OF CAD AS A TOOL TO FORM THE ENGINEERING-GRAPHIC COMPETENCE OF STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES.....	30	Gladkova L.N. SOCIAL SERVICES AS A MEANS OF FORMING A COLLECTIVE OF ELEMENTARY SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF ONLINE SOCIALIZATION.....	61	Senyukova O.V., Khabarova K.V., Bolshakova N.V. RUSSIAN AND CHINESE MENTALITY FEATURES AND THEIR ACCOUNTING IN THE PROCESS OF RUSSIAN AS FOREIGN TEACHING OF CHINESE STUDENTS.....	107
Alipkhanova F.N., Isaev M.I. STRUCTURIZATION OF THE COMPONENT COMPOSITION OF INNOVATIVE CULTURE OF A TEACHER AS A WAY OF EFFICIENCY OF ITS FORMATION.....	32	Iovva O.A., Skitskaya L.V., Shcherbakov Yu.I. TO THE QUESTION OF APPLICATION OF SPORTS GAMES FOR THE COMPREHENSIVE PHYSICAL DEVELOPMENT OF A CHILD OF PRESCHOOL AGE.....	65	Bugaeva A.P. ENDOGENOUS APPROACH IN THE MORAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN THROUGH EMPIRICAL MATHEMATICAL REPRESENTATIONS OF THE SAKHA PEOPLE.....	109
Dudaev G.S-Kh. FEATURES OF ORGANIZING TEACHING PROCESS FROM THE POSITIONS OF COMPETENCE APPROACH.....	34	Agaragimova V.K., Zaipullaeva M.A. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF DEVIANT TEENAGER'S PERSONALITY DEVELOPMENT.....	68	Kobozeva I.S., Teplova N.V. PROGRAM OF THE OPTIONAL COURSE "BASES OF ORTHODOX CULTURE OF A TEACHER OF MUSIC" AS A MEDIUM FORMING CULTURE OF PERSONALITY OF A STUDENT OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY.....	111
Nazarova Y.N. THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE TRAINING PROCESS AS AN EFFECTIVE MECHANISM TO FORM PROFESSIONAL COMPETENCE IN FUTURE PROFESSIONALS.....	36	Aldakimova O.V. ON MODELING A METHODOLOGICAL SYSTEM FOR PREPARING UNIVERSITY TEACHERS FOR SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS.....	70		
		Afov A.Kh., Karepova Yu.G., Suanov S.V. PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS FOR HEALTH-IMPROVING WORK AT SCHOOL BY MEANS OF EDUCATIONAL ACTIVITIES AND GTO.....	72		

Loginova N.S., Ponomarenko O.P. SPECIFICITY OF FORMING CRITERIA OF GENUINE ART AND AESTHETIC TASTE AT CULTURAL LESSONS FOR STUDENTS IN HUMANITARIAN SPECIALTIES.....	113	Shvalyova T.A. PREVENTION OF FLAT FEET IN OLDER PRESCHOOL AGE CHILDREN ON THE BASIS OF "GAME LABYRINTHS".....	150	Bowen Y. HISTORICAL AND THEORETICAL ANALYSIS OF THE CONCEPT "PROFESSIONAL TRAINING OF CHOREOGRAPHY TEACHERS".....	186
Alizhanova Kh.A. SPECIALIZED ECONOMIC TRAINING IN INNOVATIVE EDUCATIONAL INSTITUTIONS....	115	Shchennikova M.Y. DEVELOPMENT OF THE FIELD OF PROFESSIONAL ACTIVITY AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS.....	151	Krivykh S.V., Shepel S.M. SOCIAL PRACTICES AND PROFESSIONAL TRIALS AS MEANS OF SOCIO-PROFESSIONAL ADAPTATION OF STUDENTS.....	189
Gadzhieva P.D., Radzhabova R.V. REALIZATION OF THE POTENTIAL OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF UNIVERSAL COMPETENCIES OF STUDENTS.....	118	Shebunyaeva E.V., Tolstikova O.N., Gradova G.N. TO THE QUESTION OF POSSESSION OF MEDIATED KNOWLEDGE FORMS OF KNOWLEDGE BY PRESCHOOLERS WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES.....	154	Piskunova E.V., Zair-Bek E.S. THE TEACHER'S PROFESSIONALISM: METHODOLOGY OF INTERNATIONAL STUDIES.....	191
Gadzhieva P.D., Radzhabova R.V. METHODICAL BASES OF MODELING OF THE PLAN-ABSTRACT OF AN INTERACTIVE LESSON ON THE RIGHT AT SCHOOL.....	120	Hemanova S.V., Ryleeva A.S., Khomutnikova E.A., Sokolskaya M.A. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE UNIVERSITY.....	157	Raschetina S.A. CONCEPTUAL SUBSTANTIATION OF THE PROBLEM OF VALUABLE GUIDANCE OF THE CHILD IN UNSTABLE CONDITIONS OF SOCIETY.....	194
Gadzhieva P.D., Radzhabova R.V. LEGAL EDUCATION OF THE YOUNGER GENERATION: RUSSIAN AND FOREIGN EXPERIENCE.....	122	Zorina O.V. THE PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF FORMING OF FUTURE PHYSICAL CULTURE TEACHERS READINESS FOR INNOVATING PROCESS.....	159	Firsov K.N. TO THE QUESTION OF THE STRUCTURAL-CONTENT CHARACTERISTIC OF AGGRESSIVE BEHAVIOR.....	196
Islamov R.R., Gurov V.N., Gurov D.V. SOCIO-PEDAGOGICAL INTERACTION OF FAMILY AND SCHOOL IN THE FORMATION OF MODERN PERSONALITY (THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT).....	124	Alexandrov A.P. THE ROLE OF PRIVATE EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN PREPARATION OF PEDAGOGICAL PERSONNEL IN RUSSIA XIX – THE BEGINNING OF THE XX CENTURY.....	161	Goncharova V.A., Abramova G.S. TO SOUND THE CULTURE DIALOGUE: THE PROBLEM SPHERE OF PRESENT-DAY PHONETIC RESEARCH WITHIN FOREIGN LANGUAGES TEACHING.....	198
Magomedov R.V., Halimbekova A.M., Magomedov M.G. INNOVATIVE APPROACHES TO TRAINING STUDENTS IN EXTREME CONDITIONS.....	125	Antufeva M.P. THE CONCEPT OF HOMESCHOOLING IN RUSSIA AND THE USA: COMPARATIVE ANALYSIS.....	164	Donenko N.N. PEDAGOGICAL ACTIVITY IN INSTITUTIONS OF SPIRITUAL EDUCATION AND ADMINISTRATIVE WORK IN THE FIELD OF EDUCATION OF ARCHBISHOP FADDEI (USPENSKY).....	201
Elsieva M.S. ETHNOPEDAGOGICAL POTENTIAL OF PROJECT ACTIVITY IN FORMATION OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL LEARNING ACTIONS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN.....	127	Vaganova O.I. FORMATION AND DEVELOPMENT OF A PROFESSIONAL-TECHNOLOGICAL APPROACH IN VOCATIONAL EDUCATION.....	166	Donenko N.N., Karnakova I.A. TEACHING AT TEACHERS' TRAINING COURSES AS ONE OF THE LEADING AREAS OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF ARCHBISHOP FADDEI (USPENSKY).....	203
Egorova D.S., Streltsova E.Yu. RESULTS OF THE PILOT STUDY ON THE STUDY OF THE INFLUENCE OF FOLK TOYS ON THE SPIRITUAL AND MORAL QUALITIES OF YOUNGER STUDENTS.....	129	Vaganova O.I. FORMATION OF TECHNOLOGICAL COMPETENCE IN THE COURSE OF COURSE DESIGN.....	167	Orlova M.A. CRITERIA-DIAGNOSTIC SUPPORT OF DETERMINING LEVELS OF THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF ART OF PERCEPTION OF TEENAGERS.....	205
Teplukhin E.I., Kryzhanovskaya O.O., Mitrokhin E.A., Samsonova E.A. THE PURSUIT OF PHYSICAL PERFECTION AS A MEANS OF PHYSICAL EDUCATION.....	132	Saveleva I.V. PROSPECTS FOR THE USE OF MULTIMODAL ANALYSIS OF CLASSROOM DISCOURSE FOR THE STUDY OF PEDAGOGICAL INTERACTION AT THE UNIVERSITY.....	170	Skurskaya N.V. ORGANIZATION OF COMMUNITY OF CHILDREN AND ADULTS IN SCHOOL-COLONY "RED ZORI" ON THE BASIS OF RELATIONS OF CARE.....	207
Teplukhin E.I., Yudin D.S., Mitrokhin E.A., Samsonova E.A. SWIMMING AS A MEANS OF PHYSICAL EDUCATION AND HARDENING OF THE BODY OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION.....	135	Tantsura T.A. VISUAL MEANS AS METHODS OF INTENSIFYING STUDENTS' EDUCATIONAL DISCOURSE.....	173	Gairbekov M.M., Bazaeva F.U. PROBLEMS OF FORMING A NEED FOR A HEALTHY LIFESTYLE AT STUDENT YOUTH.....	209
Boyakova E.V., Radomskaya O.I. SOCIO-CULTURAL PORTRAIT OF A MODERN TEENAGER AND A YOUNG PERSON (ON THE EXAMPLE OF MOSCOW STUDENTS).....	137	Abdina R.P., Patachakova S.S. EXHIBITION ACTIVITY IN CULTURAL AND LEISURE INSTITUTIONS AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF ETHNO-CULTURAL COMPETENCE OF YOUNG PEOPLE.....	175	Dzhegistaeva L.I., Bazaeva F.U. APPLICATION OF ETHNOCULTURAL APPROACH IN THE PROCESS OF PREPARING FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION.....	211
Ivanova A.V., Scriabina A.G., Darbasova L.A. COGNITIVE INDEPENDENCE AS PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM IN MODERN EDUCATION.....	139	Bisong Z. FORMATION OF MUSICAL CULTURE OF A PERSONALITY.....	177	Alekhine I.A., Leontiev A.V. PEDAGOGICAL ASPECT OF THE PROBLEM OF FORMATION OF POLITICAL CONSCIOUSNESS OF A SOLDIER'S PERSONALITY.....	214
Kling V.I., Surdina E.V. BILINGUAL TEACHING: PROBLEMS AND PROSPECTS.....	142	Gertsik V.V. TECHNOLOGIES OF PEDAGOGICAL SUPPORT BASED ON THE ATTITUDE OF CARE IN THE POST-BOARDING SUPPORT OF ORPHANS.....	179	Magamedov Z.A. FORMATION OF ECOLOGICAL COMPETENCE OF STUDENTS OF ACTIVITY.....	216
Oborochan T.P., Tomilin A.N. TO THE QUESTION OF MODELING THE PROCESS OF FORMING LEGAL CULTURE AMONG CADETS OF A MARITIME UNIVERSITY.....	144	Gusev A.Yu. INTERACTION WITH PARENTS AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE CAPACITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN.....	181	Medveditskova L.V. DISCIPLINE OF THE EMPLOYEE OF INTERNAL AFFAIRS BODIES: THE CONTENT AND WAYS OF FORMATION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.....	218
Chechik I.V. IMPLEMENTATION OF LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF AUDIOVISUAL AIDS IN TRAINING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR ENGINEERING AND TECHNICAL PROFILE STUDENTS.....	147	Huiqi G. TRAINING PUBLIC FORMS OF CLASSIC BALLET.....	182	Razuvaev D.S. THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE METHOD OF EXERCISE IN THE EDUCATION OF SOLDIERS.....	220
		Dudkovskaya E.E. TECHNOLOGY OF MANAGEMENT OF INNOVATIVE EDUCATIONAL PROJECTS IN THE MULTIDISCIPLINARY INSTITUTION OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN.....	184	Ryzhkov A.A. INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL CAUSES OF SUICIDAL BEHAVIOR IN THE MILITARY ENVIRONMENT.....	222

Sorokopud Yu.V., Borisevich M.M. SPECIFICS OF PROFESSIONAL TRAINING IN CONDITIONS OF ONLINE EDUCATION.....225	Kuzin A.S. MODELING OF PROCESS OF EDUCATION OF VIGILANCE IN ENSURING INFORMATION SECURITY AT CADETS OF MILITARY INSTITUTE267	Masnyi V.V. IMPROVING THE EFFICIENCY OF PEDAGOGICAL MANAGEMENT OF THE PROCESS OF DEVELOPING A CULTURE OF COMMUNICATION BETWEEN OFFICERS OF THE UNITS OF THE NATIONAL GUARD TROOPS.....300
Tomilets D.A., Filimonuk L.A. DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF THE PROJECT ON THE DEVELOPMENT OF FEMININITY "LADY IN A SKIRT" AS ONE OF THE DIRECTIONS OF FORMATION OF PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PARENTS OF YOUNG CHILDREN227	Levina O.M. CONVENTIONAL COMPETENCE WITHIN GOAL-SETTING OF INTERCULTURAL FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN PRESENCE OF VERBAL MANIPULATION269	Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. MUSICAL EDUCATIONAL PROJECT IN THE SYSTEM OF GENERAL MUSICAL EDUCATION302
Esekkuev K.V. APPLICATION OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF INCREASING COGNITIVE ACTIVITY OF FUTURE DESIGNERS.....229	Litvinova N.Yu. COMPLICATED PERSONALITY ORIENTATIONS IN TRENDS OF DISORDERS OF FUNCTIONING OF THE CARDIOVASCULAR SYSTEM AS A SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT272	Gorbunova I.B., Morozov S.A. MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES IN TEACHING VISUALLY IMPAIRED STUDENTS OF COLLEGES AND HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN RUSSIA308
Kasimanova L.A. IMPLEMENTATION OF TECHNOLOGY CREATIVE WORKSHOP IN PROFESSIONAL TRAINING OF CHOREOGRAPHY TEACHERS231	Litvinova N.Yu. TO THE PROBLEM OF STUDYING SUBJECTIVE WELL-BEING IN MARRIAGE RELATIONS.....274	Gorbunova I.B., Mikhutkina N.V. CREATIVE ACTIVITIES WITH MUSIC COMPUTER AT THE INSTITUTIONS OF SECONDARY MUSICAL EDUCATION IN RUSSIA.....317
Abramkina S.G., Enshina N.A. THE CONTENTS OF DAILY PRACTICES AND THEIR IMPACT ON SOCIAL HEALTH OF SCHOOLCHILDREN233	Aliyeva A.R. MODERN APPROACHES IN TEACHING FINE ARTS IN SECONDARY SCHOOLS276	Gorbunova I.B. INTEGRATIVE MODEL FOR THE SEMANTIC SPACE OF MUSIC AND CONTEMPORARY MUSICAL AND EDUCATIONAL PROCESS: ONE OF THE FACETS OF SCIENTIFIC AND CREATIVE HERITAGE OF MIKHAIL B. IGNATIEV325
Bokova O.A., Tarahov S.I. RESULTS OF AN EMPIRICAL STUDY OF THE SOCIALIZATION OF CHILD PERSONALITY IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION.....236	Burlyayeva V.A., Burkina I.V., Bulakh K.V., Burtseva E.T. ISSUES OF PREPARING WORKERS OF THE MULTI-SKILLED UNDER THE CONDITIONS OF INTEGRATION OF VOCATIONAL EDUCATION AND PRODUCTION278	Fedulov B.A., Zuev V.M., Smirnov A.A., Strelkova A.E. THE SPECIFICS OF EDUCATION OF RUSSIAN YOUTH BASED ON THE SOCIO-CULTURAL IDEAL OF A PERSON331
Bokova O.A., Tarahov S.I. SPECIFICS OF THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT PROGRAM FOR FAMILIES UPDATING CHILDREN FROM HIGHER EDUCATION INSTITUTION ON THE BASIS OF THE CENTER OF FURTHER EDUCATION.....240	Katyukova T.V. PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF MODERN HIGHER EDUCATION IN RUSSIA.....281	Boitykov O.V. MODERN APPROACHES TO PEDAGOGICAL COVERAGE OF EDUCATION PROCESS IN HUMANITARIAN SCIENCE332
Bokova O.A., Tarahov S.I. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: MODERN THEORETICAL BACKGROUND OF THE STUDY.....243	Kirichenko N.S. DEVELOPMENT OF CREATIVITY AMONG DESIGN STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING283	Loginova N.N., Novoselov I.A. A SOCIAL PARTNERSHIP MODEL AS A FACTOR OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF ORGANIZATIONS OF CHILDREN'S ADDITIONAL EDUCATION.....335
Ivanova M.M. PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE AND LIFE SAFETY TO THE USE OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN TEACHING THE BASICS OF LIFE SAFETY247	Magomeddibirova Z.A. METHODICAL METHODS OF FORMATION IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN OF LOGICAL UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS.....285	Kuksov A.Yu. PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF FORMATION OF MILITARY-PROFESSIONAL RESPONSIBILITY AT CADETS OF MILITARY EDUCATIONAL CENTER.....339
Labunina M.V., Rybina O.E. ACTIVITY GAMES – TRIAL ACTIONS IN METHODICAL TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS250	Magomedov M.G., Samarkhanova A.A., Magomedova S.A. TRADITIONAL GAMES AND MEANS IN PHYSICAL EDUCATION OF THE FUTURE TEACHER OF PHYSICAL CULTURE IN THE REPUBLIC OF DAGESTAN288	Digtyar O.Yu. MODERN TRENDS IN DIGITAL EDUCATION AND THEIR APPLICATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS342
Fishman B.E., Bukhovtseva O.V., Pitsyuk I.L., Orlova E.V. ABOUT DIAGNOSTICS OF TARGET ORIENTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS AND MOTIVATION OF THEIR EDUCATIONAL ACTIVITY.....253	Maltseva O.S. THE COLLABORATIVE PIANIST: WORKING WITH CHORAL CONDUCTING UNIVERSITY STUDENTS290	Belokurova V.V. DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE CULTURE OF SENIOR PUPILS: KEY CONCEPTS.....344
Plotnikova E.G., Dashkin V.M. TECHNOLOGY FOR THE IMPLEMENTATION OF THE MODEL FORMING READINESS OF THE FUTURE OFFICER OF THE NATIONAL GUARDS FOR PEDAGOGICAL INTERACTION WITH SUBSIDIARIES257	Wagner M-N.L., Ovezova U.A. COMPONENTS, EVALUATION CRITERIA AND INDICATORS OF THE LEVEL OF FORMATION OF THE SKILLS OF ACADEMIC WRITING OF UNDERGRADUATE STUDENTS.....292	Tanova O.M., Kara-Sal N.M. FORMATION OF ETHNOCULTURAL COMPETENCE OF THE FUTURE MATHEMATICS TEACHER IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINE OF CHOICE.....346
Dosse T.G., Zaverkina E.G. DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF TEACHERS WORKING WITH GIFTED CHILDREN: A PRACTICAL ASPECT259	Chutcheva A.V., Lavrishcheva M.S. PROSPECTS OF PROJECT TRAINING OF STUDENTS-JOURNALISTS IN CONDITIONS OF INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT294	Shaukhalova R.A., Yarychev N.U. DIGITAL CULTURE OF UNDERGRADUATE STUDENTS AS A COMPETITIVE ADVANTAGE OF A MODERN SPECIALIST.....348
Dudina G.O., Chechik I.V. MEDIA SOURCES AS A MEANS FOR FORMING PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS AT THE RUSSIAN FOR FOREIGN LANGUAGE CLASSES.....262	Sharikova S.G. DIAGNOSTIC PARAMETERS OF VALUE-SENSE PERCEPTION OF MUSIC IN CHILDREN OF OLDER PRE-SCHOOL AGE.....296	Berger O.V. THE PROBLEM OF IMPROVING THE SPEECH CULTURE OF THE FIRST AND SECOND YEAR STUDENTS OF THE INSTITUTIONS OF CULTURE IN THE CONTEXT OF MODERN SOCIO-CULTURAL EDUCATION.....351
Derishev R.V., Lapin V.S., Eldepov V.Ya. INCREASING THE LEVEL OF STRENGTH ABILITIES OF STUDENTS ON THE BASIS OF STATIC-DYNAMIC AND DYNAMIC EXERCISE264	Fetalieva L.P. INDIVIDUAL WORK OF A TEACHER AS A SCENARIO FOR PROJECTING OF THE PROFESSIONAL STANDARD298	Petrova N.P., Bondareva G.A. DIGITALIZATION AND DIGITAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION.....353

Fetalieva L.P. INTEGRATION OF HUMAN SCIENCE AND EDUCATIONAL PRACTICES: FROM THE EXPERIENCE WORK ON LEXICAL SHORT WORDS.....	355	Magomedov D.M., Dibirov I.A., Magomedov M.I. SEMANTIC-SYNTACTIC STRUCTURE OF CAUSATIVE STRUCTURES IN DAGESTAN LANGUAGES.....	395	Khomutnikova E.A., Luneva E.V., Bryzgalov O.N., Kivelev D.P., Ivin P.S. YOUTH ENGLISH-LANGUAGE DRAMATURGY AS REFLECTION OF MODERN SOCIO-CULTURAL CONTEXT.....	439
Shirokova E.A., Makeeva V.C., Osipov D.V. ADAPTIVE ABILITIES IN SUPPORT OF LIFE QUALITY OF UNIVERSITY STUDENTS.....	357	Mayevsky S.S. THE CONCEPT OF ADAPTIVITY IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN LANGUAGE ADAPTIVE ELECTRONIC TEACHING RESOURCE KNOWLEDGE DATABASE.....	397	Sun Yunuo COMPARISON OF SYMBOLIC MEANINGS OF PLANTS IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUOCULTURE.....	441
THE HUMANITIES					
PHILOLOGICAL STUDIES					
Atlasova M.A., Vasilyeva T.N. PUBLIC AND CREATIVE WORK OF M.P. FEDOTOVA-NULGYNET AND PRESERVING OF THE EVEN PEOPLE'S CULTURE.....	361	Alieva S.A. LEXICOGRAPHIC FIXATION OF ONOMATOPOEIC WORDS IN DICTIONARIES OF THE RUSSIAN AND KUMYK LANGUAGES.....	400	Shatalova N.S., Shatalova L.S. TEXT OF THE MODERN RUSSIAN ENTERTAINMENT PRESS: MODEL, STRUCTURE, LANGUAGE MEANS.....	444
Ge Jing THE ROLE ELEMENTS OF LANGUAGE CORRECTNESS AND ADEQUACY IN NEWS PRESENTATION.....	363	Bogatryrova A.H-M. SEMANTIC ROLES OF CASES IN MODERN INGUSH LANGUAGE.....	403	Badarch B., Saaya O., Dongak A. WORDS OF MONGOLIAN ORIGIN IN TUVIAN FAIRY TALES.....	446
Kakvaeva S.B. NOMINATIVE SEMANTICS AND SYNTAX IN CONSTRUCTIONS WITH INTRANSITIVE SINGLE VERBS IN THE LAK LANGUAGE.....	365	Zagryadskaya N.A. FREE INDIRECT DISCOURSE IN EARLY 20 TH CENTURY AMERICAN LITERATURE.....	405	Kireeva E.V. BETWEEN LYRICISM AND IRONY: LINGUISTIC MEANS OF LYRICIZATION AND IRONIZATION OF THE NARRATIVE IN THE TRILOGY BY FYODOR SOLOGUB "A LEGEND IN THE MAKING".....	450
Kakvaeva S.B. STATE, PROCESS AND ACTION IN LAK LANGUAGE (BASED ON THE MATERIAL OF SEMANTIC PRIMITIVES: "TO BE," "BECOME," "MAKE").....	368	Kazimova E.A., Uruzhbekova M.M. PROHIBITION AS A COMMUNICATIVE-SEMANTIC CATEGORY IN THE DARGIN LANGUAGE.....	407	Zhang Chunmiao A STUDY OF METAPHOR IN CHINESE RAILWAY TERMS.....	453
Kasymbekova A.A. THE PROBLEMATIC OF POLITICAL CORRECTNESS ON THE EXAMPLE OF CHILDREN'S RHYME IN THE NOVEL BY AGATHA CRISTIE "TEN LITTLE NIGGERS".....	372	Xinyu M. FEATURES OF THE SEMANTICS OF THE VERBS 到达 AND 达到 WITH THE MEANING 'ACHIEVE' IN CHINESE.....	409	Isaeva A.S., Zerbaliyeva N.F., Magomedova Kh.M., Samadova D.A. PRINCIPLES OF DESCRIPTION OF A LITRARY TEXT WITH DIFFERENT LEVELS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION.....	455
Oleynikova S.V. REFLECTION OF SCIENTIFIC DISCOURSE IN WORKS OF LEONARDO DA VINCI.....	376	Mayevsky S.S. THE TERM "KNOWLEDGE BASE" IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN LANGUAGE ADAPTIVE ELR KNOWLEDGE DATABASE.....	411	Abysova S.V. GAME SONGS IN THE CONTEXT OF FOLK GAMES OF ALTAIANS.....	457
Kamalova A.T. ARTISTIC WORLD OF RUSSIAN CYBERPANK OF THE 1990s-2000s.....	378	Pavlenko V.G., Makarova O.S., Kardumyan M.S. SPEECH UNITS OF ADDRESS IN THE ENGLISH MASS-MEDIA DISCOURSE.....	414	Nazynchap T.Kh., Dorzhu N.S. CREATIVE TRANSFORMATION OF THE NATIONAL PICTURE OF THE WORLD: SYMBOLIC IMAGES IN THE NOVELS BY S. SARYG-OOL AND N. DOMOZHAKOV.....	460
Pokoyakova K.A. GENDER STEREOTYPES IN PHRASEOLOGICAL UNITS, PROVERBS AND SAYINGS OF ENGLISH IN COMPARISON WITH KHAKASS.....	380	Samatova L.Kh., Iyvgina A.A. PROJECT AND RESEARCH WORK OF STUDENTS IN THE FRAMEWORK OF THE ELECTIVE COURSE "LINGUISTIC COUNTRY STUDIES".....	416	Luludova E.M. THE SPECIFICITY OF THE REFLECTION OF CHRISTMAS AND YULE DISCOURSE IN THE RUSSIAN LITERATURE OF THE XIX – EARLY XX CENTURY.....	463
Andreeva E.Yu. POSSIBILITIES OF TRANSMISSION OF SYNTACTIC VALUES, EXPRESSED IN AN ENGLISH LITERARY TEXT IN ITS TRANSLATION.....	381	Svistunova N.I. LINGUISTIC MEANS OF NAMING GAME EVENTS.....	419	Stramnoy A.V. INFLECTIONAL NOUN CATEGORIES IN ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES.....	466
Khayrullina R.Kh., Sultanova S.M., Tokpaeva L.S. SPECIFIC FEATURES OF WORD-FORMING AFFIXES IN DIFFERENT STRUCTURAL LANGUAGES (THE CASE STUDY OF RUSSIAN, KAZAKH AND ENGLISH LANGUAGES).....	383	Uskova A.I. CRIMINAL NICKNAME: FUNCTIONAL ASPECT.....	421	Stramnoy A.V. LEXICAL FEATURES OF FRENCH BORROWINGS IN THE MODERN RUSSIAN SCIENTIFIC TERMINOLOGY.....	468
Khayrullina R.Kh., Vorobiev V.V., So Tsyau LINGUO-CULTURAL SPACE OF RUSSIAN POETRY AND FEATURES OF ITS TRANSLATION INTO THE CHINESE LANGUAGE.....	386	Khalidova R.Sh. THE FEATURES OF THE DEICTIC SYSTEM OF THE CARATIAN LANGUAGE.....	423	Gordeeva T.A., Bashkova L.R., Avdonina L.N. KEY ELEMENTS AND EMOTICITY OF POETIC TEXT.....	471
Komarova E.V. FEATURES OF USE AND FUNCTION OF IDIOM AT DIFFERENT COMPOSITIONAL LEVELS OF A LITERARY TEXT.....	389	Shchebelskaya E.G. TYPOLOGY OF WORD-FORMATION METHODS OF ENGLISH CUSTOMS VOCABULARY.....	425	Ondar M.V. FEATURES OF THE STRUCTURES OF THE BEGINNING AND ENDING IN THE TEXTS OF THE TUVAN HEROIC EPIC.....	473
Liu Xuejuan THE FUNCTION OF INTERPERSONAL METADISOURSE IN RUSSIAN NEWS ARTICLES.....	393	Urzha A.V. AUNT, AUNTIE OR THE OLD LADY? THE CHOICE OF NOMINATIONS AND RE-CREATION OF THE PERSPECTIVE IN RUSSIAN TRANSLATIONS OF "THE ADVENTURES OF TOM SAWYER".....	428	Magdilova R.A., Aldanova M.G. LANGUAGE REPRESENTATION OF THE CONCEPT "ROAD" IN ARCHIN AND AVAR LANGUAGE CULTURES.....	475
		Zou J. GENRE OF TECHNICAL TEXT «USER MANUAL» IN THE ASPECT OF TRANSLATION.....	431	Mutaeva S.I., Zeinalova J.A. COMPARATIVE ANALYSIS OF MODAL PARTICLES IN DARGIN AND RUSSIAN LANGUAGES.....	478
		Shayakhmetov V.A. SYMBOL OF COLOR IN THE ARTISTIC LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD (ON THE MATERIAL OF THE MODERN BASHKIR PROSE).....	434	Nikatueva Z.Sh. A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE LEXICAL HOMONYMS IN ENGLISH AND DARGIN LANGUAGES.....	480
		Dedina M.S. THE ARTISTIC MODEL OF THE WORLD IN THE NOVEL «TOZHULE» OF S. MANITOV.....	437		

Shakhbanova Z.I., Rabadanova S.M. THE MAIN TYPES OF BILINGUALISM AND TYPES OF INTERFERENCE482	Nurtugan D. INTERFERENCE ERRORS ARISING WHEN STUDYING THE RUSSIAN LANGUAGE BY MONGOLIAN STUDENTS509	Gordeeva M.M. FEATURES OF THE CONTENTS OF THE NEW INTELLECTUAL MAGAZINE "ESQUIRE" IN SOCIAL NETWORKS537
Mammadli A.A. EPISODIC REPRESENTATION OF THE EVENTS IN THE NOVEL "THE LITERARY GHOST" BY D. MITCHELL484	Ovanesyan L.G., Klykova L.A. RUSSIAN FOLKLORE REFLECTIONS IN WALK- AROUND DANCES OF NAGAIBAKS OF THE UPPER URALS511	Guseynova T.S. THE PASSIONATE ASPECT OF THE CONNECTING TYPE OF CONTAMINATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE JOURNALISTIC DISCOURSE539
Kazimova E.A. FEATURES OF THE EXPRESSION OF INDIRECT MOTIVATION IN THE DARGIN LANGUAGE486	Antonova M.S. ALBUM NOTES BY NIKOLAI GOGOL514	Yan Kuan "PILGRIMS": THE PATH OF ETHICAL UTOPIA AND INDETERMINISM541
Naimchuk O.S. HYBRID FORMS OF MODERN LITERATURE: THE GAMEBOOK GENRE IN THE CONTEXT OF POSTMODERNISM'S AESTHETICS488	Andreev A.N. FUNCTIONS OF IMAGES OF INSECTS IN ART- PHILOSOPHICAL DISCOURSE OF "EUGENE ONEGIN" BY ALEXANDER PUSHKIN516	Vitvinchuk V.V., Lavrishcheva M.S. FEATURES OF RUSSIAN PODCASTS (BASED ON MEDUZA)544
Luludova E.M. ON THE PROBLEM OF SYMBOLS OF THE NOVELS OF THE ARTHURIAN CYCLE490	Kamennaya E.Sh., Yagafarova Kh.N. SPECIFIC FEATURES OF INDIVIDUAL APPROACH ON TEACHING TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS IN DEVELOPING THE PROFESSIONAL COMPETENCE519	Tetakayeva L.M., Abdulaeva R.N. PROVERBIAL JUDGMENTS AND APHORISMS IN THE WORKS OF AVAR POETS AND WRITERS547
Poulaki P. THE FATE OF THE NOVEL "AND QUIET FLOWS THE DON" BY M. A. SHOLOKHOVIN IRAN493	Rupysheva L.E., Semenova V.I. THE CATEGORY OF FORM IN NOMINATIONS OF ZOONYMIC PHYTONYMS IN THE BURYAT LANGUAGE WITH SOMATIC COMPONENTS522	Soyan A.M. ETHNOPOETIC FEATURES OF B. CHYUDYUK WORKS549
Rupysheva L.E. BURYAT NAMES OF BERRIES: ETHYMOLOGY AND SEMANTICS496	Dzhamalova M.K., Omarova S.V. LINGUISTIC CHARACTERISTICS OF COMPARISON IN SOLA MONOVA POETRY526	Hee Lee THE ROLE AND VALUE OF MASS MEDIA IN INTERCULTURAL INTERACTION551
Hkidirova E.S. THE PERCEPTION OF THE WORLD AND THE REALITIES IN ESSAYS OF A.A. BESTUZHEV- MARLINSKY499	Matveeva E.E. THE SEMANTIC STRUCTURE OF RUSSIAN AND ENGLISH PHONETIC TERMS DENOTING VARIOUS TYPES OF STRESS IN A SENTENCE528	Bidzhieva S.R. HOMONYMY OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN KARACHAY-BALKAR LANGUAGE553
Illarionov V.V., Illarionova T.V., Alekseeva N.N., Dmitrieva O.N. GENRE ORIGINALITY OF THE YAKUT EPOS502	Polikarpova O.N., Polikarpov I.A. STRUCTURAL ORGANISATION OF COMMENTATIVE PARENTHESIS530	REVIEW
Konyashkin A.M. TYPICAL AND DIFFERENTIAL FEATURES OF BINARY SENTENCES504	Tan Zhenzhen THE MOTIF "GOING HOME" IN THE NOVEL "THE PRECIPICE" BY IVAN GONCHAROV531	Suvorova I.Yu., Glebov V.V. REVIEW OF THE MONOGRAPH557
Li Yang, Dedova O.V. THE ANALYSIS OF MECHANISMS OF FORMATION OF THE LEXICAL SEMANTIC GROUP "INTERPERSONAL COMMUNICATION ON THE INTERNET"506	Androsova T.L., Vasilyeva T.N. FEATURES OF ARTISTIC DETAILS IN THE STORY BY V. GAVRILIEVA "LOVE OF AUTUMN"534	Glebov V.V., Soshnikov E.A. REVIEW OF THE MONOGRAPH558
		Glebov V.V., Anikina E.V. REVIEW OF THE MONOGRAPH559
		Glebov V.V., Danacheva M.N. REVIEW OF THE MONOGRAPH560
		Dmitrieva N.Yu., Glebov V.V. REVIEW OF THE MONOGRAPH561
		Glebov V.V., Litvinova N.A., Fedorov A.I. REVIEW OF THE MONOGRAPH562

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным отраслям:

- **Педагогические науки (13.00.01, 13.00.02, 13.00.05, 13.00.08)**
- **Филологические науки**

Для публикации в журнале необходимо предоставить статью, справку на антиплагиат из научной части со сведениями о не менее 80% оригинальности работы, заявку с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень и шифр специальности, по которой присуждена /или планируется/ ученая степень).

Со всей актуальной информацией по оформлению и требованиям к публикации статьи вы можете ознакомиться на сайте редакции в разделе «Авторам» или же написать нам по [E-mail: mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru)

ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки – E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования.
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации.

ПРЕДСТАВИТЕЛИ ЖУРНАЛА В РАЗЛИЧНЫХ РЕГИОНАХ

- **Глебов Виктор Васильевич**, кандидат биол. наук, доцент (г. Москва)
- **Гаджиев Рамазан Далгатович**, кандидат педагогических наук, доцент (г. Махачкала)
- **Зотова Татьяна Николаевна**, канд. пед. наук, доцент (г. Бийск)
- **Томилин Александр Николаевич**, доктор пед. наук, профессор (г. Новороссийск)
- **Бокова Ольга Александровна**, канд. психол. наук, доцент (г. Барнаул)

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:

<http://amnko.ru/>

Тел.: +79139900008, E-mail: mnko@mail.ru

Отпечатано в типографии «Концепт»,
656049, Алтайский край, г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,
т./ф.: (3852) 36-82-51, concept-print@yandex.ru